

UNIVERSITÉ DE PARIS. - FACULTÉ DES LETTRES

La Doctrine Pédagogique

de

John Dewey

THÈSE PRÉSENTÉE A LA FACULTÉ DES LETTRES
POUR LE DOCTORAT D'UNIVERSITÉ

PAR

OU TSUIN-CHEN

Licencié en Pédagogie de l'Université Nationale de Nankin,

Ancien Professeur de Philosophie

au Lycée annexe de l'Université Nationale de Nankin

LES PRESSES MODERNES
45, rue de Maubeuge
P A R I S

—
1931

*Thèse Paris
1931.*

UNIVERSITÉ DE PARIS. - FACULTÉ DES LETTRES

La Doctrine Pédagogique

de

John Dewey

THÈSE PRÉSENTÉE A LA FACULTÉ DES LETTRES

POUR LE DOCTORAT D'UNIVERSITÉ

PAR

OU TSUIN-CHEN

Licencié en Pédagogie de l'Université Nationale de Nankin,

Ancien Professeur de Philosophie

au Lycée annexe de l'Université Nationale de Nankin

LES PRESSES MODERNES

45, rue de Maubeuge

P A R I S

—
1931

*26564

La Faculté n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.



AVANT-PROPOS

La doctrine pédagogique de John Dewey n'est pas inconnue en France. Certaines de ses œuvres pédagogiques ont été déjà traduites en français. Dewey lui-même a eu l'occasion de s'expliquer sur l'éducation dans une Revue pédagogique française. Mais il n'existe pas encore en langue française d'exposé systématique de sa doctrine sur l'éducation. Notre ambition est de nous efforcer de combler cette lacune. Si, dans le milieu éducatif du pays de Montaigne et de Rousseau, notre modeste travail a la chance d'exciter quelque intérêt pour la théorie et la pratique de l'Education Nouvelle dont Dewey constitue incontestablement l'une des plus hautes autorités, notre but sera atteint.

Notre travail se divise en deux parties : la première traite des fondements philosophiques de la doctrine pédagogique de Dewey ; la deuxième partie, de cette doctrine elle-même. Nous insérons à la fin de l'ouvrage, en appendice, la traduction du *Credo* pédagogique de Dewey, lequel servira de résumé à toute sa doctrine pédagogique.

Pour ne pas trahir ses opinions, nous avons laissé autant que possible la parole à Dewey lui-même. Nous aurions voulu pouvoir toujours citer le texte même de Dewey, c'est-à-dire multiplier les passages guillemetés, mais, lors même que nous le citons librement en le commentant, nous nous sommes appliqués à ne jamais trahir sa pensée.

A l'occasion de la publication de cet ouvrage, nous aimons à exprimer notre reconnaissance profonde à M. le Professeur John Dewey, qui a bien voulu nous autoriser à traduire son *Credo* pédagogique et nous donner de précieuses suggestions sur notre travail lors de son séjour à Paris.

Il est de notre devoir d'exprimer ici des sentiments de gratitude émue à M. le Professeur Paul Fauconnet, qui a daigné diriger notre travail et nous guider avec une bienveillance dont nous garderons toujours le fervent souvenir.

M. le Professeur C. Cestre a bien voulu lire notre manuscrit et nous donner les plus utiles conseils. Nous nous faisons également un plaisir de lui en exprimer ici nos vifs remerciements.

Qu'il nous soit permis de remercier aussi M. le Professeur Henri Wallon de son enseignement pédagogique, dont nous avons amplement profité au cours de ce travail.

JOHN DEWEY : L'HOMME ET SON ŒUVRE

John Dewey est né dans une ferme à Burlington (Vermont), le 20 octobre 1859, date où Charles Darwin publia son « Origine des Espèces ». Cette coïncidence ne se présente pas comme un lien logique, elle est pourtant significative; car c'est Dewey qui, après Huxley, a le mieux interprété la doctrine du transformisme dans le domaine philosophique et dans celui des pratiques sociales, surtout en ce qui concerne l'éducation. N'est-ce pas Dewey qui a écrit « The Influence of Darwin on Philosophy », et qui a publié un recueil d'*Essais* portant le même titre ?

La famille de Dewey est d'origine anglaise. Dewey est à la septième génération de Jehediah Dewey, fils de Thomas Dewey, qui émigra en Amérique en 1630, de Sandwich (Kent) Angleterre. Depuis leur émigration, toutes les générations de la famille Dewey ont été des fermiers et des artisans. M. Edwin E. Slosson, en rédigeant la biographie de John Dewey, voulut démontrer l'influence héréditaire sur la mentalité de Dewey, et écrivit à ce dernier pour lui demander ce qu'il avait dans sa généalogie qui pût expliquer le fait qu'il était devenu philosophe. Dewey lui répondit :

« Mes ancêtres, en particulier du côté de mon père, sont exempts de toute tare. Tous mes aïeux gagnèrent honnêtement leur vie comme fermiers, comme charrons, comme tonneliers. Je fus absolument le premier des sept générations qui manquât à la

tradition. Dans ces quelques dernières années, l'atavisme se manifesta chez moi et je cultivai suffisamment de légumes et de fruits pour assurer réellement mon existence. » (1).

A la suite de cette réponse, M. Slosson a fait remarquer que le passé de la famille Dewey décourage ceux qui aiment à tout expliquer par l'hérédité. Mais, si l'hérédité ne peut expliquer tout, si la condition de la famille de Dewey ne donne pas d'explication à l'orientation philosophique de celui-ci, du moins, on pourrait, sans trop forcer la chose, dire que les caractéristiques marquantes de la philosophie de Dewey, telles que le sens réel et pratique de la vie quotidienne, la conception naïve de la nature, l'exaltation de l'art pratique, ont bien leurs sources dans l'ascendance toujours modeste et honnête de Dewey (2). Dans la famille, John Dewey n'est pas le seul enfant qui se soit élevé du rang de fermiers et d'artisans. Il a un frère aîné, Davis Rich Dewey, qui finit ses études à la même université, presque en même temps que John Dewey, et qui est depuis longtemps professeur au Massachusetts Institute of Technology, et qui a écrit plusieurs ouvrages importants sur la finance et sur l'industrie.

Les premières années de la vie de John Dewey sont peu connues. Il entra à l'université de Vermont, en 1875, et y termina ses études avec le grade de B. A., en 1879, alors qu'il n'avait que vingt ans.

(1) Edwin E. Slosson, « Dewey: the Teacher of Teachers », *The Independent*, March 26, 1917, pp. 543-544.

(2) D'ailleurs, après la publication de la biographie de Dewey par Slosson, M. Charles B. Davenport a écrit à ce dernier pour l'informer qu'en fait, chez les ancêtres du côté de la mère de Dewey, se trouvèrent bien des germes philosophiques. (Voir *The Independent*, April 14, 1917, p. 143.)

Comme Dewey le raconta, à cette époque le programme des études à l'université de Vermont se divisait encore en deux parties : la première partie comportait trois années d'études, et la seconde, une année. Pendant les premières années, les étudiants étaient initiés à l'étude des sciences et des lettres, tandis que pendant la dernière année, qu'on appelait « senior-year course », ils apprenaient l'économie politique, le droit international, l'histoire de la civilisation, la psychologie, la morale, la philosophie de la religion, la logique, etc... L'idée était qu'après trois années d'études plus ou moins spéciales des sciences et des lettres, la dernière année devait être réservée à l'introduction à des études intellectuelles plus compréhensives et plus critiques. Ce fut cette dernière partie du programme qui saisit l'esprit du jeune Dewey. Encore maintenant il lui garde un sentiment de reconnaissance. Si ce traditionnel « senior-year course » a excité chez Dewey, d'une manière plus ou moins définitive, un intérêt pour le monde des idées, un cours fait avant la dernière année n'a pas laissé de réveiller chez lui le goût de la philosophie. Il s'agit d'un cours de Physiologie sans travaux pratiques, dont le texte est de Huxley. Dewey a évoqué l'influence de ce cours en disant :

« Il est difficile de définir avec exactitude ce qui m'est arrivé intellectuellement il y a déjà si longtemps, mais j'ai l'impression qu'il m'était résulté de cette étude un sens d'interdépendance et d'unité qui donnait une forme à mes agitations intellectuelles jusqu'alors chaotiques, et créait une espèce de type ou de modèle d'une conception des choses à laquelle la matière dans n'importe quel domaine devait se conformer. Du moins dans mon subconscient, j'étais entraîné à désirer un monde et une vie qui eussent

les mêmes proportions que celles que l'organisme humain était censé posséder d'après l'étude du traité de Huxley. En tout cas, je fus grandement stimulé par cette étude, plus que par toute autre chose avec laquelle j'eusse pris contact auparavant ; et, quoique je ne sentisse pas se réveiller chez moi le désir de continuer l'étude de cette branche spéciale de la science, je date pourtant de ce temps-là le réveil d'un intérêt philosophique distinct dans mon esprit. » (3).

Si l'intérêt philosophique chez Dewey a été réveillé d'abord fortuitement par un cours de physiologie, il a été tenu en éveil et cultivé par un éminent professeur de philosophie : M. H. A. P. Torrey. En ce temps-là, la philosophie américaine était dominée par l'école écossaise qui s'allie avec la religion. M. Torrey, comme d'autres professeurs de cette époque, ne s'était pas dégagé de cette influence à la fois écossaise et religieuse. Mais c'était un homme qui avait un esprit ouvert et cultivé, avec un goût esthétique prononcé. Au fond de son esprit on remarquait une tendance subconsciente vers une philosophie plus libre et plus éclairée. C'était aussi un maître excellent. Dewey fut convaincu par son esprit et par son enseignement. Après sa sortie de l'université de Vermont et après avoir été professeur de lycée pendant trois années, Dewey revient à Vermont, pour rejoindre le maître aimé sous la direction privée duquel il s'appliqua à l'étude des textes classiques sur l'histoire de la philosophie et apprit l'allemand philosophique. C'est pendant cette année d'études pri-

(3) John Dewey, *From Absolutism to Experimentalism*, in *The Contemporary American Philosophy*, vol. II, p. 1.

vées, et sous l'inspiration de Torrey que Dewey s'orienta définitivement vers l'étude de la philosophie. L'année suivante, il continua ses recherches philosophiques au cours de doctorat de l'université John Hopkins. La carrière philosophique était à cette époque assez hasardeuse, car dans le domaine philosophique les professions qui pouvaient assurer l'existence étaient réservées alors aux ecclésiastiques. A part M. Torrey, il y avait encore une autre influence qui encouragea le jeune Dewey à s'engager dans cette voie. Pendant les années qui suivirent l'obtention de son diplôme à l'Université de Vermont, Dewey continua ses lectures philosophiques et écrivit quelques articles sur la philosophie qui furent envoyés à M. W. T. Harris, un hégélianiste connu et rédacteur du « Journal of Speculative Philosophy », la seule Revue philosophique qui paraissait à cette époque aux Etats-Unis. Comme M. H. Harris et son groupe formaient le seul cercle laïque qui se consacrait à l'étude de la philosophie pour des raisons non théologiques, Dewey demanda, en envoyant son article à M. Harris, son avis s'il fallait adopter la philosophie comme but d'une carrière académique. La réponse de Harris fut si encourageante que la décision de Dewey dans la voie qu'il avait choisie fut cette fois définitivement arrêtée.

Johns Hopkins est la première université qui ait créé un cours de doctorat aux Etats-Unis. Au cours de doctorat, le professeur George Sylvester Morris professa la philosophie pendant un semestre. C'était un partisan enthousiaste de l'idéalisme allemand et qui a influencé Dewey aussi bien par son esprit inspirateur que par son enseignement. Dewey, qui ne connaissait jusqu'alors aucun système philosophique capable de satisfaire sa pensée et son

cœur, subit profondément l'influence du professeur Morris. Mais il s'en faut que le professeur Morris fût la seule force qui convertit Dewey momentanément à l'hégélianisme. Pendant les deux dernières décades, un nouveau ferment s'était manifesté dans la pensée anglaise. La réaction contre l'individualisme atomique et contre l'empirisme sensationnaliste était en vogue. C'était le temps de Thomas Hill Green, de Wallace, de l'apparition des « *Essays in Philosophical Criticism* » publiés en collaboration par un groupe de jeunes philosophes sous la direction de feu Lord Haldane. Ce courant philosophique d'alors a influencé considérablement la pensée de Dewey. Outre l'enseignement du professeur Morris et le courant philosophique contemporain, une autre force contribua à faire de Dewey un hégélianiste. Ce fut l'état subjectif dans lequel il se trouvait.

« Il y avait cependant aussi, raconte Dewey, des raisons subjectives pour lesquelles la pensée de Hegel m'attirait; elle satisfaisait en moi un besoin d'unification qui était sans doute un désir émotif intense ou même un appétit que seule la matière intellectuelle pouvait satisfaire; il est plus que difficile, il est même impossible de rétablir cette ancienne disposition intellectuelle. Mais le sens de division et de séparation qui, je suppose, avait pris naissance dans mon esprit comme une conséquence de l'héritage culturel de la Nouvelle Angleterre, et qui s'était produit par la voie de l'isolement du moi en dehors du monde, de l'âme en dehors du corps, de la Nature en dehors de Dieu, entraînait une oppression pénible, ou plutôt un déchirement interne. Mes premières études philosophiques furent une gymnastique intellectuelle. La synthèse hégélianiste

du sujet et de l'objet, de la matière et de l'esprit, de la divinité et de l'humanité, n'était pourtant pas seulement une formule intellectuelle, elle opérait en moi comme un soulagement immense, comme une libération. Le traité de Hegel sur la nature humaine, sur les institutions et sur les arts, implique la même séparation que des murs rigoureusement isolés et a exercé une force d'attraction particulière sur moi ». (4).

Ce désir d'unité, de continuité, a dominé et domine aujourd'hui encore toute la pensée philosophique de Dewey. Le réveil de l'intérêt philosophique à l'occasion de la lecture de Huxley ; l'appel de l'hégélianisme et l'abandon ultérieur de ce dernier pour fonder la nouvelle école d'instrumentalisme, tout cela n'a pour but que l'unification du sujet et de l'objet, de l'individu et du monde, de l'âme et du corps, la substitution de la continuité au dualisme dans tout le domaine philosophique.

Aussitôt qu'il eut obtenu le diplôme de docteur en philosophie à l'Université Johns Hopkins, en 1884, Dewey suivit le professeur Morris à l'université de Michigan comme professeur ordinaire de philosophie. N'ayant que vingt-cinq ans, il était le plus jeune membre du corps enseignant de l'université. Deux ans après son arrivée à Michigan, il épousa Alice Chipman de Fenton (Michigan), qui depuis, resta toujours sa collaboratrice dévouée et infatigable dans son œuvre éducative et sociale.

Dewey publia son premier ouvrage : « Psychology », en 1887. Ecrit comme manuel pour l'usage

(4) Ibid., p. 19.

des classes, cet ouvrage ne représente aucun système philosophique. Mais Dewey avait déjà la hardiesse d'y réclamer pour la psychologie la place d'une science indépendante. De plus, à la conception de l'esprit humain il a, le premier, ajouté des points de vue jusqu'alors négligés. A titre d'exemple citons quelques constatations de Dewey : Au sujet du rôle sélectif de l'esprit, il dit ceci : « Le point à retenir est que l'attention sélectionne toujours pour quelque fin que l'esprit a en vue, pour quelque difficulté qu'il a à surmonter, pour quelque problème à résoudre, quelque idée à définir, quelque plan à former. Il y aura, par conséquent, autant d'espèces de sélections que de fins devant l'esprit » (5).

« Dans l'attention, écrit-il, nous concentrons notre esprit comme le verre lenticulaire fait converger toute lumière qui tombe sur lui, et, au lieu de la laisser se distribuer également, la concentre sur un point de grande lumière et de grande chaleur. De même, l'esprit, au lieu de répandre la conscience dans tous les éléments qui se présentent devant elle, la porte tout entière sur quelque point sélectionné, qui se présente avec un éclat et avec une précision extraordinaires. » (6).

« Connaître, continue Dewey, ce n'est pas le processus par lequel les objets tout faits s'impriment dans l'esprit, mais c'est le processus par lequel le *moi* donne une signification aux sensations en se traduisant en elles. » (7).

En parlant du rôle de la sensibilité dans la con-

(5) John Dewey, *Psychology*, p. 135.

(6) Ibid., p. 134.

(7) Ibid., p. 143.

naissance et dans la volition, Dewey écrit ceci : « La sensibilité est nécessaire, car à moins que l'esprit ne soit affecté plus ou moins par l'objet ou par la véracité, à moins qu'il n'ait quelque intérêt en eux, il ne se dirigerait pas vers eux, ne ferait pas attention à eux et ces derniers n'entreraient jamais dans le domaine de la connaissance » (8). « Seulement ce qui est désiré fera l'objet de la volition, et seulement ce qui a quelque rapport avec moi sera désiré. L'objet tout à fait désintéressé et incolore, objet qui n'a pas de connexions émotionnelles, ne sera pas une fin de l'action. » (9).

Toutes ces constatations, pour qui les juge aujourd'hui, ne sont que des banalités. Mais, si l'on prend en considération que la « Psychology » de Dewey parut trois ans avant la publication de celle de W. James (10), dont les points essentiels sont anticipés par les constatations citées plus haut, on comprendra sans difficulté pourquoi Dewey, si jeune encore, se faisait déjà remarquer parmi ses collègues.

Deux ans après la publication de « Psychology », Dewey, en collaboration avec M. McLellan, publia l'*Applied Psychology*, dans lequel ouvrage il a posé les principes de l'éducation fondés sur les principes de la psychologie pure. C'était la première fois que Dewey s'étendait sur l'éducation. Quand est-ce que Dewey commença à s'intéresser à l'éducation ? Il est difficile de donner une date précise. Avant la publication de l'« Applied Psychology », Dewey avait écrit des ar-

(8) Ibid., p. 18.

(9) Ibid., p. 19.

(10) *The Principles of Psychology*, de W. James, parut en 1890.

ticles sur des problèmes de l'éducation; mais ce n'étaient que des articles insignifiants en comparaison de ses contributions ultérieures. On a beaucoup parlé de l'influence de G. S. Hall sur Dewey, à l'époque où ce dernier faisait ses études à l'université Johns Hopkins et où Hall était professeur de psychologie et de pédagogie. Est-ce que l'intérêt que Dewey a pour l'éducation date de son séjour à l'université Johns Hopkins ? Quoique Dewey, dans ses écrits, n'ait pas exprimé sa reconnaissance à Hall pour les idées fonctionnelles et génitrices de la psychologie de l'enfant, il n'est pas impossible que Dewey ait, indirectement au moins, subi l'influence de Hall, puisque, comme ce dernier l'a bien fait remarquer, dans l'« Ecole-laboratoire » de Chicago, Dewey avait adopté la théorie de récapitulation de Hall en organisant les matières des études. (11)

L'université de Michigan et l'université Johns Hopkins étaient en ce temps-là les premiers établissements qui eussent une chaire de pédagogie. L'atmosphère académique aurait aussi pu pousser Dewey à envisager la question de l'éducation.

En 1893, il avait étudié à fond les problèmes contemporains de l'éducation et il exposa le plan d'une réforme de l'éducation dans une Revue, sous les termes suivants :

« Si j'étais, écrivit-il, prié d'indiquer la réforme la plus urgente dans l'esprit de l'éducation, je répondrais ceci : Cessez de concevoir l'éducation comme la seule préparation à la vie ultérieure, et faites-en la signification entière de la vie présente.

(11) Voir G. S. Hall, *Life and Confessions of a Psychologist*, pp. 499.500.

Et ajouter que seulement dans ce cas l'éducation deviendrait vraiment une préparation pour la vie ultérieure, ne serait pas un paradoxe. Une activité qui ne mérite pas d'être exercée pour elle-même ne peut être très efficace comme préparation pour quelque autre chose... Cela (le nouvel esprit dans l'éducation) inspire l'habitude de réclamer que chaque acte soit une issue du *moi* entier, et fournit les instruments d'un tel fonctionnement. » (12)

On voit bien dans ces mots le germe de toute sa philosophie de l'éducation. En faisant vivre l'enfant dans la vie actuelle, on prépare du même coup sa vie ultérieure: Toutes les théories et toutes les pratiques de Dewey dans le domaine de l'éducation ne sont que l'élaboration, le développement, la mise au point de cette idée dominante. Si l'on voit la fermentation de sa conception nouvelle de l'éducation, on remarque aussi le commencement de son éloignement de l'hégélianisme. La conception de l'évolution absolue hégélianiste était remplacée chez lui par la conception de la croissance continuelle. En faisant allusion à la citation reproduite plus haut, le professeur Herbert W. Schneider dit ceci : « Dewey se révolta non seulement contre la conception de l'enfance comme simple préparation pour la vie adulte, mais aussi en général contre la théorie qui affirme que chaque acte est seulement un moyen pour quelque fin extérieure. » (13)

(12) John Dewey, *Self-Realization as the Moral Ideal*, *Philosophical Review*, vol. II, p. 660.

(13) Herbert W. Schneider, *He Modernized our Schools*, *Popular Appraisals of Dewey*, *Teacher's College Record*, vol. XXXI, N° 3, Dec. 1929, p. 216.

Comme Dewey l'avoua lui-même, l'œuvre de James, surtout sa « Psychology », a exercé une grande influence sur son développement philosophique. Pour Dewey, l'essentiel de la psychologie de James, c'est la conception biologique de l'esprit. En adoptant cette conception, Dewey a donné à sa pensée une nouvelle direction et une nouvelle qualité (14). Comme la *psychologie* de James a été publiée en 1890, c'est-à-dire trois ans avant l'exposé cité ci-dessus de la conception nouvelle de l'éducation faite par Dewey, il est possible que cet exposé ait été écrit sous l'influence immédiate de la *Psychologie* de James.

Dewey resta à Michigan jusqu'en 1894, sauf l'année 1888, où il professa la philosophie à l'université de Minnesota, étant revenu à Michigan à la fin de l'année. Pendant son séjour à Michigan, Dewey posa son fondement psychologique et philosophique de l'Education Nouvelle. Mais cette « Education Nouvelle » pour Dewey n'était qu'une idée. La valeur de toute idée, selon lui, dépend de ses conséquences dans la pratique. Une idée ne suffit pas à elle-même pour être valable. Jusqu'alors, Dewey se bornait à annoncer la réforme sans exposer sa théorie, simplement parce qu'il attendait le jour où sa théorie aurait été appliquée et vérifiée. C'est pendant son séjour à Chicago qu'en lui s'introduisit l'esprit nouveau.

*
* *

A Michigan, Dewey s'était fait connaître par sa doctrine de la psychologie et par son étude critique

(14) Voir John Dewey, *From Absolutism to Experimentalism*, in *The Contemporary American Philosophy*, vol. II, pp. 23-24.

sur Leibniz. Lorsque le Recteur Harper chercha dans toute l'Amérique des jeunes savants brillants et distingués pour la nouvelle Université de Chicago, il fit choix de Dewey pour la chaire de philosophie. C'est pendant ces années à Chicago que Dewey mit en pratique son idée de l' « Education Nouvelle » et créa une nouvelle école indépendante du pragmatisme. En 1896, avec la collaboration infatigable de Mme Dewey, le maître de l' « Education Nouvelle » fonda une « école-laboratoire » à l'université de Chicago. Quelle cause y eut-il à son origine et quels en furent les moyens ? Ainsi que nous l'avons mentionné plus haut, avant la création de l'Ecole-laboratoire, Dewey avait déjà conçu des idées réformistes sur l'éducation. Pour mettre ces idées à l'épreuve, Dewey songea à instituer un « Laboratoire ». Mais, chose à remarquer, le « Laboratoire » n'avait pas pour but de démontrer des idées achevées et arrêtées. Ces idées n'étaient conçues par Dewey que comme des hypothèses, hypothèses scientifiques qui devaient être contrôlées par le savant dans son laboratoire. En parlant de son école, Dewey dit : « Cette école est parfois appelée école expérimentale, et, dans un sens, ce nom lui convient. Nous avons cherché, par des essais, par l'action, à savoir si ces problèmes pouvaient être résolus et comment ils pouvaient être résolus. » (15)

M. Claparède a eu raison de considérer l'école créée par Dewey comme la première école expérimentale dans l'histoire de l'éducation, en soulignant son esprit vraiment expérimental qui la distinguait

(15) Cité par J. J. Findlay dans l'Introduction de *The School and the Child*, p. 13.

des autres écoles d'application fondées avant elle (16). On ne saurait attacher trop d'importance à cette création originale et audacieuse, car non seulement elle donna à la science de l'éducation des résultats positifs et féconds, mais aussi une nouvelle perspective aux moyens de résoudre les problèmes dans la vie sociale et humaine. A travers tous ses écrits, Dewey a toujours eu le grand souci de transporter la méthode expérimentale du monde physique dans le domaine social et humain pour résoudre les problèmes angoissants et urgents, et partant pour augmenter le bonheur humain. En créant une école expérimentale à Chicago, Dewey a donné un exemple, car le succès de son école ne révéla pas seulement la possibilité et la fécondité de l'expérimentation dans l'éducation, en particulier, mais elle la révéla aussi dans la vie sociale en général.

Mais, bien entendu, ce n'est pas sans risque ni sans difficulté que Dewey tenta cet essai audacieux. Quoique au Nouveau Monde le poids de la tradition et des préjugés pèse moins qu'ailleurs sur l'action humaine, néanmoins le public regardait cette entreprise avec beaucoup de méfiance. Suivant M. Slosson, « les instituteurs et les institutrices qui avaient suivi les cours de vacances à l'université de Chicago, rentrèrent soit choqués, soit fascinés, soit inspirés, soit effrayés, chacun selon son tempérament. L'idée même d'une « école expérimentale était déconcertante, suggérant que les pauvres enfants allaient subir quelque vivisection, ou — ce qui est encore pis — impliquant que les

(16) Voir Ed. Claparède, *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale*, II^e édit., pp. 27 et 96, et *La Pédagogie de John Dewey*, dans *L'Ecole et l'Enfant*, pp. 33-35.

méthodes éducatives établies étaient toutes fausses. » On voit que ce n'est pas seulement au vieux monde qu'on a en suspicion l'expérimentation dans l'éducation. Pourtant peu d'années après, des écoles expérimentales copiées sur l'image de l'école laboratoire de Chicago se multiplièrent en Amérique, et aujourd'hui on y est même fier de parler d'expérimentations dans toutes les pratiques sociales. On devine avec quelle persistance et au prix de quels résultats convaincants, Dewey a pu triompher de l'état d'esprit hésitant du public.

Pendant des années d'expérimentation et de réflexion sur l'éducation, Dewey a pu insensiblement modifier, vérifier, remodifier et revérifier ses idées originales. Le moment de les publier était venu. En 1897, il condensa ses idées devenues mûres dans un petit essai intitulé « My Pedagogic Creed » (mon *credo* pédagogique). Dans ce *credo*, qui n'était pour Dewey qu'une « workable hypothesis », il expose ses idées sur tous les éléments de l'éducation : le but, le programme des études, la méthode, la vie scolaire et sociale, le maître et l'enfant, etc... Son développement ultérieur de la doctrine de l'éducation se base sur cette première esquisse réfléchie et bien contrôlée, sans qu'il ajoutât rien d'essentiel au point de vue doctrinal. Malheureusement, ce *credo* publié avec l'essai d'un autre auteur dans un manuel à l'usage des instituteurs n'a pas obtenu du monde de l'éducation l'attention qu'il méritait.

Comme nous l'avons fait remarquer en passant, Dewey aborda la question de l'éducation par l'étude psychologique. Les idées nouvelles qu'il a mises en pratique lui étaient pour la plus grande partie suggérées par l'observation psychologique, contrairement à la coutume des pédagogues traditionnels qui

n'établissaient leurs théories que de leur point de vue personnel. En même temps qu'il expérimentait à l'école-laboratoire, Dewey consacrait beaucoup d'efforts à l'étude de la psychologie. Les ouvrages qu'il publia successivement, tels que « *The Psychology of Number and its Applications to method of Teaching Arithmetic* », « *The Results of the Child-Study applied to Education* », « *Interest as related to the Training of the will* », « *The Psychology of Effort* », attestent la base solide et scientifique de sa doctrine de l'éducation. Parmi les ouvrages cités, ceux qui concernent l'intérêt et l'effort ont un intérêt considérable pour l'esprit de la doctrine de Dewey, car, comme nous allons le voir, au point de vue historique, la contribution la plus importante de Dewey **en ce qui concerne la méthodologie**, c'est la conciliation du conflit entre l'idée de l'intérêt et l'idée de la discipline.

Si le *Credo* pédagogique et quelques études psychologiques ont eu relativement peu d'effet sur l'éducation, il n'en fut pas de même pour le grand événement dans l'histoire de l'éducation, l'apparition de « *The School and Society* », ouvrage dans lequel Dewey exposa ce qu'il avait essayé de faire dans son **Ecole et la raison pour laquelle il l'avait fait**. Cet ouvrage a tout de suite saisi le public. Pendant les années qui suivirent sa première publication en 1899, l'ouvrage fut réimprimé une fois presque chaque année. Aujourd'hui, cet ouvrage de Dewey, qui a fait époque, a été traduit dans presque toutes les langues du monde, aussi bien en chinois et en japonais qu'en français et en allemand.

Dans « *The School and Society* », Dewey a souligné la nécessité de mettre en connexion le travail et les autres activités de l'enfant à l'école avec le tra-

vail et les autres activités de la vie sociale au dehors de l'école, ainsi que de donner à l'enfant un entendement intelligent du monde dans lequel il vit. Cette remarque donnait un nouvel aspect à l'éducation : l'aspect social.

En s'efforçant de créer une éducation nouvelle, Dewey n'a pas laissé de critiquer avec force l'éducation traditionnelle. A cette époque, le pestalozzianisme, le herbartianisme et le fröbelianisme étaient en vogue dans l'éducation américaine. Sans doute, Dewey lui-même a puisé les meilleures idées contenues dans ces systèmes, mais, en les comparant à ses idées directrices à lui, il les critiqua une à une sans merci. D'abord le pestalozzianisme. Ce système, poussé à l'extrême, dégénéra bientôt en formalisme verbal. Spencer, en Angleterre, le décrivit déjà comme « un système de leçons de choses bien conçu, mais mal conduit » (17). Importé aux Etats-Unis, il devint une illustration de l'excès, surtout dans l'enseignement des mathématiques; il dégénéra en ce qu'on appelait la « grube method ». L'ouvrage écrit par Dewey avec la collaboration de M. Mc Lelann sur la psychologie du nombre est une réaction contre cette méthode. Quant à l'herbartianisme, Dewey fut d'abord un membre actif d'une société qui avait pour objet de l'étudier (*National Herbart Society*). Pourtant, il s'est attaqué autant à la « Culture-epoch Theorie » qu'à la théorie de l'intérêt de ce dernier, si bien que le nom de ladite société a été changé en 1902 en « The National Society for the Scientific Study of Education ». Dewey a surtout subi l'in-

(17) Cité par M. Edgar W. Knight dans l'*Education in the United States*, p. 516.

fluence de Froebel. Les idées directrices sur lesquelles l'école-laboratoire de Dewey a été fondée, sont pour une grande partie empruntées à Froebel. Néanmoins, Dewey n'a pas épargné à ce système l'accusation de symbolisme (18).

*
* *

Si c'est pendant son séjour à Chicago que Dewey a achevé son œuvre d'éducation, ce fut pendant les années qu'il passa à l'Université Columbia qu'il construisit pierre à pierre son système de la philosophie et assimila ses idées directrices de l'éducation à l'ensemble de son système philosophique.

Dewey quitta Chicago pour l'université Columbia, en 1905, et y resta jusqu'à sa retraite en 1930. A l'Université Columbia, il n'enseigna plus l'éducation et consacra la plus grande partie de son temps à la philosophie et en particulier aux problèmes fondamentaux de la connaissance. C'est à cette époque qu'il s'aperçut qu'il appartenait à l'aile gauche ou radicale du mouvement que W. James appelait le pragmatisme, terme qui fut employé pour la première fois par l'illustre logicien américain Peirce. Dewey contribua au pragmatisme par le fondement logique. Mais il fut toujours peu disposé à se donner à lui-même le nom de pragmatiste. Selon Slosson, c'est en partie parce qu'il eut de la répugnance pour les tendances spiritualistes des deux hommes qui ont

(18) Voir John Dewey, *The School and the Child*, edited by J. J. Findlay, pp. 48-55.

été classés à côté de lui comme les leaders du mouvement pragmatique: James de Havard et Schiller d'Oxford. En fait, le pragmatisme de Dewey est plus sensé et plus cohérent que celui des autres, si bien qu'il y eut des commentateurs qui critiquèrent sévèrement le pragmatisme en général, mais qui témoignèrent néanmoins de la sympathie pour Dewey (19).

Comme Peirce nomma sa propre doctrine « *pragmaticisme* », pour la distinguer de la doctrine pragmatiste de James et de Schiller, Dewey, de son côté, appela sa doctrine, à lui, « *Instrumentalisme* » ou « *Expérimentalisme* » ou encore « *Empirisme immédiat* », suivant les circonstances.

En effet, la création de la fameuse école logique expérimentale dite de Chicago datait déjà du temps de son séjour à Chicago. Dewey s'assura la collaboration de la faculté de philosophie pour cette nouvelle création. En 1903, parurent les « *Studies in Logical Theory* » publiés par Dewey. Cet ouvrage jeta les premiers fondements du futur instrumentalisme.

A l'Université Colombia, Dewey travailla d'un côté au perfectionnement de son système logique, et d'un autre côté à la reconstruction de la philosophie en général sur la base de l'application de la doctrine instrumentaliste à toutes les pratiques sociales : morale, politique, éducation, art, religion, etc.

Après les « *Studies in Logical Theory* » Dewey publia deux ouvrages de logique dont l'un, plus technique, intitulé « *Essays in Experimental Logic* » (1916) et l'autre, plus vulgaire, intitulé « *How we Think* » (1909). Ce dernier était écrit en vue d'appli-

(19) À titre d'exemple, voir Wm. Pepperell Montagne, *Ways of Knowing*, note des pages 134 et 135.

quer les découvertes logiques à la culture de l'intelligence pour l'usage des instituteurs. Chose à remarquer : non seulement la théorie logique de Dewey trouva ainsi un champ d'application dans l'éducation, mais cette théorie logique n'avait elle-même pris forme que comme conséquence des expériences faites dans l'Ecole-Laboratoire de Chicago, ainsi qu'il ressort de la préface de l'ouvrage en question (20).

Dewey appliqua son instrumentalisme tout d'abord à la morale. En 1908, il écrivit avec la collaboration de James H. Tufts un manuel de morale. Dans cet ouvrage il critiquait les deux écoles principales de la morale : l'utilitarisme et le kantisme, et les conciliait ensuite du point de vue instrumental, en unifiant les parties intérieure et extérieure du même acte moral. Ainsi était posée une autre pierre angulaire de sa théorie générale de l'éducation. La publication des « *Moral Principles in Education* » (1909) n'était plus qu'une suite logique à cet ouvrage fondamental.

L'ouvrage dans lequel Dewey exposa son système tant philosophe que pédagogique et qui date dans l'histoire de l'éducation, est le « *Democracy and Education* » (1917). Au point de vue purement pédagogique, il ajoute peu de chose aux idées essentielles contenues dans son « *Credo pédagogique* » et dans son « *The School and Society* ». Le point capital de cet ouvrage est que Dewey a fondu ses premières idées sur l'éducation dans un système philosophique général. Du fait que sa pédagogie reçoit une si-

(20) John Dewey, *Comment nous pensons*, traduit par Decroly, préface III-IV.

gnification plus compréhensive et plus profonde, elle a aussi, à côté du fondement psychologique, obtenu une base philosophique. Les ouvrages pédagogiques publiés pendant le séjour de Dewey à Columbia, tels que l'« Interest and Education », qui donnent une synthèse et une mise au point des écrits déjà cités, à savoir « Interest as Related to the Training of the Will » et « The Psychology of effort » et le « Schools of To-Morrow » (avec la collaboration de sa fille Miss Evelyn Dewey), qui décrit les « Ecoles Nouvelles » inspirées par les idées réformistes de Dewey, n'ont qu'une importance secondaire en comparaison avec le « Democracy and Education ».

Dans l'ouvrage intitulé « Human Nature and Conduct » Dewey appliqua son instrumentalisme à l'étude de la psychologie sociale. Aux yeux de Dewey une conduite complète est dictée par l'impulsion et exécutée par l'habitude, dirigée par l'intelligence et évaluée par ses conséquences. Selon lui, les impulsions chez l'être humain, étant diffuses et indéterminées, ne sont que des matières brutes pour la conduite ; les habitudes, elles, sont des impulsions constituées. Or l'habitude se forme nécessairement suivant la constitution et l'organisation sociales. Par conséquent la conduite individuelle est plutôt déterminée par la vie commune que par la nature humaine innée. Ainsi, au lieu d'interpréter la vie sociale par les soi-disant instincts ou impulsions individuels, on doit au contraire interpréter les instincts par la vie sociale. Seulement la conduite, pour être intelligente, pour être réformiste et non conformiste, doit être dirigée par l'intelligence, qui commande l'habitude, en vue de réaliser chaque impulsion avec les meilleures conséquences sans se conformer strictement aux coutumes sociales. Ainsi par l'intervention de l'intelli-

gence la vie sociale est progressive au lieu d'être statique et la conduite individuelle est réformiste au lieu d'être conformiste.

Après la dernière guerre, Dewey s'intéressa particulièrement à la question politique. Il écrivit plusieurs séries d'articles pour un grand périodique américain, *The New Republic*, dont le recueil forme en grande partie un ouvrage en deux volumes intitulé « Characters and Events ». En appliquant la même méthode à la politique qu'aux autres pratiques sociales, Dewey attachait de l'importance aux conséquences des institutions politiques et non à leurs causes, ce qui est conséquent avec son point de vue de psychologie sociale. *The Public and Its Problems* (1927) maintient cette position pragmatiste.

Si c'est dans son *Democracy and Education* que l'œuvre pédagogique de Dewey a eu son point culminant, c'est dans son « Experience and Nature » (1925) que son œuvre philosophique a trouvé son expression la plus parfaite. Après l'exposé de la méthode instrumentaliste et après l'application de cette méthode à tous les domaines sociaux et humains, c'est le moment de donner à sa philosophie générale la forme d'un système cohérent et organique, sinon définitif, du moins arrêté dans ses grandes lignes, en tenant compte des conséquences des élaborations et des applications antérieures. Le « Democracy and Education » et l'« Experience and Nature » sont deux ouvrages qui font vibrer non seulement les esprits de l'Amérique mais aussi ceux du monde entier.

La façon de s'exprimer chez Dewey aussi bien en parlant qu'en écrivant est fort tortueuse et difficile à suivre. Slosson, faisant allusion à son style, a écrit :

« Un étranger entrant à l'improviste à un cours de Dewey, serait au commencement peut-être embarrassé pour se rendre compte de l'étendue de son influence et de la dévotion de ses disciples. Il n'y a rien dans sa manière de débiter qui indique qu'il est en train de parler de quelque chose d'important, et il faut quelque temps pour se rendre compte qu'il le fait. Il cause d'une manière indifférente, à voix basse et monotone et ses regards sont généralement dirigés vers le pupitre tout nu ou à travers la fenêtre. Quelquefois, il se réveille, s'apercevant quelles étudiants assis au fond de la salle ont peine à l'entendre, et alors il souligne avec un accent violent le mot ou la phrase qui suit. Ses conférences sont ponctuées par des pauses, mais non de manière à en faciliter la compréhension. Parfois, au milieu d'une phrase, peut-être entre l'adjectif et le nom, le train de sa pensée change de direction, et ses auditeurs doivent attendre patiemment à la station de jonction qu'il y revienne éventuellement, ce qu'il fait d'habitude.

« La difficulté d'élocution dans ses discours, comme le style tortueux de ses écrits techniques, résultent de l'extrême délicatesse de sa conscience. Lorsque le mot correct lui manque, il ne ramasse pas n'importe quel mot tout prêt : mais il arrête son discours jusqu'à ce qu'il ait trouvé celui qu'il cherchait. Il est tellement soucieux d'éviter le malentendu que parfois il ne réussit pas à se faire comprendre. Causer n'a jamais été une action réflexe chez Dewey.

Il lui faut penser avant de parler. Peu de professeurs et rarement des précepteurs se font autant de tourments » (21).

Dewey a toujours repoussé catégoriquement l'accusation d'exalter l'action aux dépens de la pensée. En fait ce à quoi il s'est attaqué pendant toute sa vie, c'est justement ce système d'agir d'abord et de penser après. Bien penser avant d'agir, voilà de quoi il se pique en un style difficile.

Dewey, lui-même, a donné une explication à son style difficile. « Les marques, les stigmates de la lutte, écrit-il, qui consiste à fondre ensemble les caractéristiques d'un intérêt formel et la matière d'une expérience mûrie par des contacts avec la réalité, se montrent aussi dans l'art d'écrire et dans la manière de présenter. Du moment que l'intérêt schématique prédomine, écrire devient relativement facile. J'ai reçu même des compliments pour la netteté de mon style. Depuis lors, penser et écrire est devenu un métier pénible pour moi. Il est facile de céder à un développement dialectique du thème ; mais la pression de l'expérience concrète était suffisamment lourde pour qu'un sens d'honnêteté intellectuelle m'empêchât de m'abandonner dans cette direction. D'autre part, cependant, l'intérêt formel persista de sorte qu'un soin intérieur demandait une technique intellectuelle qui fût constante et pourtant susceptible de s'adapter avec flexibilité à la diversité concrète des choses expérimentées » (22).

(21) Edwin E. Slosson, *John Dewey, Teacher of Teachers*, *The Independent*, March 26, 1917, p. 543.

(22) John Dewey, *From Absolutism to Experimentalism*, *The Contemporary American Philosophy*, vol. II, p. 17.

On voit bien que la difficulté d'élocution chez Dewey ne vient que de ce qu'il a toujours un grand souci de rester fidèle aussi bien à sa pensée logique qu'à la réalité concrète. Et combien d'écrivains ne parviennent à une lucidité spécieuse et à une simplicité apparente que par le seul fait qu'ils négligent les matières concrètes de l'expérience !

Peut-être que l'honnêteté intellectuelle est chez Dewey le trait qui le fait le plus respecter et aimer par ses adversaires aussi bien que par ses partisans. Son honnêteté consiste non seulement en ce qu'il professe ce qu'il croit, mais aussi en ce qu'il pratique ce qu'il professe. Il répugne absolument à la division entre théoriciens et praticiens. Quand il s'est déclaré pour la cause de la démocratie, il n'a pas craint de se mêler à la politique. Pendant la guerre il a aidé à combattre l'intolérance fanatique et le nationalisme étroit. D'abord il soutient la politique de la guerre pour la démocratie et pour la Société des Nations représentée par le Président Wilson. Après la Conférence de Versailles il soutient le plan du sénateur Borah, qui veut mettre la guerre hors la loi, plan qui anticipait le pacte Briand-Kellog. Quand il propage l'humanisation des conditions économiques, il propose des réformes prévoyantes et radicales. Il s'est même brouillé pour cette raison avec l'« American Federation of Labors ». Et, tout récemment, il lutte énergiquement pour créer un troisième parti devant être socialiste de caractère (23). Comme il est pour le féminisme, il n'hésite pas à réclamer avec Mme Dewey le droit de voter pour

(23) Voir Dewey, *The Need for a New Party*, *New Republic*, 18, 25 March and 1st April.

les femmes. Comme il croit en l'expérimentalisme, il ne manque pas de tolérance pour l'expérience politique de la Russie Soviétique. Au nom de la justice il a sévèrement critiqué l'affaire Sacco-Vanzetti.

A l'occasion du soixante-dixième anniversaire de Dewey, l'éditorial d'un grand journal américain écrivit :

« Son influence est beaucoup plus grande que le nombre de ses lecteurs, mais son style ne se relie et ne se cite pas aussi facilement que celui de William James. Quel est le secret de son prestige et de son pouvoir ? La réponse est presque une banalité. C'est la sincérité et la simplicité de l'homme qui rendent sa philosophie si conquérante et si provocante. Ces qualités marquent la manière de l'homme aussi bien que sa philosophie. Et en philosophie ce sont vertus grandes et rares. C'est l'honnêteté qui amène Dewey à abandonner les intérêts techniques de la philosophie — dans lesquels il est d'ailleurs très compétent — et à s'orienter vers l'étude de la philosophie comme entreprise humaine ayant son origine dans la perplexité humaine et étant utile pour la solution des problèmes humains. C'est sa simplicité qui apprend à concevoir l'esprit humain non comme un être abstrait, mais comme une méthode réfléchie de l'action d'un être humain vivant mal à l'aise dans un monde changeant. Toute sa conception de l'éducation s'exprime simplement dans l'inoculation de l'habitude de l'intelligence disciplinée et de la liberté responsable chez les jeunes. Sa théorie de la démocratie est celle d'une société composée d'êtres humains communiquant entre eux intelligemment et s'alliant librement. Sa philosophie de la nature est celle d'un univers croissant et changeant dans lequel

l'intelligence peut transformer la confusion en ordre et la nature en art » (24).

L'éditorial a raison. C'est vraiment sa simplicité, son honnêteté et sa sincérité qui font respecter et aimer Dewey.

*
* *

En dehors de sa vie de professeur et d'écrivain, Dewey, sur l'invitation de plusieurs pays, a beaucoup voyagé et a donné des conférences philosophiques et pédagogiques hors des Etats-Unis. En 1919, Dewey se rendit au Japon et y fit une série de conférences sur la philosophie à l'Université Impériale de Tokio. Le résultat de ces conférences fut la publication de l'ouvrage intitulé « *Reconstruction in Philosophy* » (1920). Dewey séjourna ensuite deux ans en Chine et professa la philosophie et la pédagogie successivement à l'Université Nationale de Nankin, actuellement l'Université Nationale Centrale, et à l'Université Nationale de Pékin. Entre temps Dewey fit des conférences dans d'autres grandes villes de la Chine. On ne saurait exagérer l'enthousiasme avec lequel le peuple chinois l'a accueilli : il a été partout acclamé, écouté, respecté et aimé, si bien que la Chine entière est, aujourd'hui encore, fière de sa venue. Dewey, de son côté, fut tellement touché de l'accueil chaleureux qu'il reçut et comprit si bien la civilisation chinoise qu'il est devenu un grand ami de la Chine.

En 1924, sur l'invitation du gouvernement de la Turquie, Dewey inspecta l'éducation turque et fut nommé conseiller technique auprès du ministre

(24) L'Editorial dans le *New York Herald Tribune*, 20 Oct. 1929.

de l'instruction publique turque. En 1926, Dewey professa à l'Université de Mexico au cours de vacances. En 1928, il fut membre de la délégation américaine invitée par le gouvernement de la Russie Soviétique pour étudier les conditions de l'éducation soviétique. A son retour de mission, Dewey, en décrivant son séjour en Russie, exprima sa joie d'avoir vu les enfants des écoles en pleine campagne lui montrer leurs collections d'objets divers et d'avoir constaté que son nom servait de mot de passe dans tous les établissements publics (25).

Depuis lors, Dewey s'est rendu en Angleterre, en 1929, pour faire les conférences dites de « Gifford » à l'Université d'Edimbourg. Sa publication du « *Quest to Certainty* » (1929) est le résultat de ces conférences.

Le dernier voyage de Dewey s'est fait en France au mois de novembre de 1930. Il y reçut le titre de Docteur « *honoris causa* » à la Sorbonne et fit une conférence sur la morale à la Société française de Philosophie.

Le 20 octobre 1929, on célébra le soixante-dixième anniversaire de Dewey. A cette occasion toute l'Amérique était en fête. Les félicitations vinrent de toutes les parties du pays, et trois meetings furent tenus pour exposer les contributions du septuagénaire à l'éducation, à la philosophie et au progrès social. Un ouvrage intitulé « *Essays in Honor of Dewey* » écrit par ses amis et ses disciples des deux universités de Chicago et Columbia, parut à cette occasion.

(25) Voir *John Dewey in Russia*, *Survey*, 15 Dec. 1928, LXI, pp. 348-349.

Depuis l'été de 1930, Dewey vit dans la retraite. Il consacre son temps à la contemplation et à l'élaboration de son système philosophique. Maintenant sa barbe grise, que Slosson estimait de dix ans plus jeune que ses cheveux, a blanchi, mais son esprit reste toujours jeune, toujours encourageant, toujours audacieux.

Pour résumer toute la vie et tous les écrits de Dewey en quelques mots, on peut dire que le principe pour lequel Dewey lutta sans cesse de toutes ses forces, c'est la culture de l'intelligence pour la réalisation de la démocratie.

Si l'on veut connaître la place de Dewey dans l'histoire de la philosophie, on peut adopter l'appréciation suivante de M. Kirpatrick :

« Si nous cherchons des comparaisons dans les temps anciens, je vois chez le Professeur Dewey la sincérité modeste de Socrate, la radicale pensée constructive de Platon, la vue équilibrée d'Aristote. Comme Socrate, lui aussi il a fait descendre des nuages la philosophie pour la faire résider parmi les humains. Comme Platon, il a marié la philosophie à l'éducation avec des résultats non moins féconds. Comme Aristote, il a apaisé les conflits, mais moins souvent en prenant une moyenne entre les éléments en lutte qu'en montrant l'irréalité du conflit et en dirigeant le problème vers des régions plus fécondes.

« Si nous cherchons des comparaisons analogues dans l'histoire de la pensée britannique, nous voyons chez le professeur Dewey le même sens commun, proche de l'expérience, qui caractérise John Locke,

mais avec une pénétration qui ressemble plutôt à celle de Hume. Cependant, au contraire de Hume, il nous laisse un programme positif » (26).

(26) William H. Kilpatrick, *Remarks at the Unveiling of Dr. Dewey's Bust, School and Society*, XXVIII (Dec. 22, 1928), P. 779.

PREMIÈRE PARTIE

FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES
DE LA DOCTRINE PÉDAGOGIQUE
DE JOHN DEWEY

PREMIÈRE PARTIE

FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DE LA DOCTRINE PÉDAGOGIQUE DE JOHN DEWEY

Prolégomènes

Dans l'histoire de la civilisation, les systèmes de philosophie et d'éducation sont, pour la plupart, étroitement liés. Leurs représentants sont parfois simultanément philosophes et pédagogues. Cela s'explique par deux faits. L'un est qu'à l'époque où les sciences qui concernent l'éducation étaient à peine formées, la pédagogie était encore conçue de la même manière que les autres sciences avant leur différenciation et leur développement, c'est-à-dire comme une partie accessoire de la philosophie. L'autre fait est que la pédagogie, même lorsqu'elle atteint son point de maturité, ne pourra jamais se passer de la philosophie, parce que cette dernière fait la critique des valeurs et formule les idées générales directrices de la vie sociale de l'humanité. Aussi Compayré a-t-il eu raison de dire que « de tout temps la pédagogie a été servante de la philosophie » (1).

Que le système pédagogique de Dewey se fonde sur l'ensemble de son système philosophique, cela

(1) L'article « Pédagogie » dans la *Grande Encyclopédie*.

est certain. L'ouvrage qui expose son système pédagogique, *Democracy and Education* porte même le sous-titre *An introduction to the Philosophy of Education*. Considérer toutefois Dewey comme un philosophe pédagogue du genre de Platon, d'Aristote, de Saint-Thomas d'Aquin, de Descartes, de Locke, de Rousseau, de Kant, voire de Spencer, ce serait commettre une grave erreur. Car ces philosophes pédagogues classiques diffèrent de Dewey sur plusieurs points. En premier lieu c'étaient tous des philosophes de profession et ne s'occupant qu'accidentellement de l'éducation, alors que Dewey est plus pédagogue que philosophe. On peut même aller plus loin et dire que sa philosophie s'est cristallisée autour du problème de l'éducation. Dewey lui-même a accepté sans objections la critique disant que son système philosophique était empreint de trop de souci pédagogique (2). En deuxième lieu, la pédagogie des philosophes-pédagogues classiques n'était qu'une conséquence logique et nécessaire de leur philosophie propre. Partant de principes philosophiques plus ou moins absolus, ils imposèrent à priori des règles pratiques à la pédagogie. A leur rencontre, Dewey, comme nous l'avons fait remarquer, ne commença son œuvre éducative qu'avec des idées directrices et hypothétiques. A ce moment-là, il n'avait encore aucun système philosophique arrêté. Dans ses premières œuvres pédagogiques, il ne fit aucune allusion à sa philosophie. M. Findlay, en éditant les *Educational Essays* de Dewey, a fait justement remarquer que nulle part Dewey n'avait employé le terme

(2) Voir: Dewey, *From Absolutism to Experimentalism*, in *Contemporary American Philosophy*, Vol. II, pp. 22-23.

« Pragmatisme » (3). C'est que Dewey ne voulait pas donner l'impression que sa philosophie dût s'imposer à la théorie et à la pratique de l'éducation. Non seulement sa philosophie ne prescrit jamais une certaine théorie et une certaine pratique de l'éducation, mais toutes deux réagissent sur les idées directrices et les tentatives suggérées par sa philosophie générale en les modifiant souvent. Pour Dewey, entre sa pédagogie et sa philosophie, il y a un rapport d'interdépendance. Si l'on peut parler de fondement philosophique à propos de son système pédagogique, c'est seulement dans ce sens que, de même que, par les contributions de ses expériences pédagogiques et par d'autres entreprises intellectuelles, Dewey a pu achever un système philosophique plus compréhensif et plus synthétique, de même c'est en se référant à ce système que sa pédagogie s'illumine, s'explique plus intelligemment et plus clairement. Il n'y a qu'une coïncidence heureuse, il n'y a pas subordination entre ces deux systèmes.

Analysons maintenant la conception générale de la philosophie chez Dewey. Dewey voit entre la philosophie et l'éducation un rapport plus étroit que n'importe quel autre philosophe pédagogue, car il conçoit la philosophie autrement qu'eux. La conception classique de la philosophie veut que celle-ci consiste à révéler l'Être absolu et les valeurs suprêmes : le Beau, le Vrai et le Bien, sans égard à la vie humaine actuelle. Les philosophes classiques forment un groupe privilégié et se confinent dans des discussions techniques que les gens non initiés ne comprennent point. A l'avis de Dewey, la philoso-

(3) *Educational Essays*. Introduction, p. II.

phie ainsi conçue manquerait à sa fonction primitive. Contrairement à la thèse soutenue depuis Aristote, que la philosophie résulte de la curiosité humaine, Dewey prétend qu'elle ne se forme que par des mobiles pratiques, à savoir concilier les conflits des intérêts sociaux, et synthétiser les connaissances positives et les dogmes et principes sociaux. Ce n'est qu'à une époque relativement tardive que les problèmes philosophiques sont discutés pour eux-mêmes, par des philosophes professionnels qui ont oublié l'origine ainsi que la mission sociale et pratique de la philosophie. Avec cet éloignement de la pratique, la philosophie se développe en se technisant et donne aux philosophes professionnels l'illusion qu'elle a une raison d'être en soi et que, par le fait qu'elle ne s'occupe pas des choses pratiques, elle est supérieure aux autres disciplines. Les personnes profanes, qui ne sont pas habituées à traiter des problèmes aussi subtils, aussi techniques que ceux dont les philosophes professionnels font leur spécialité, ne prennent, de leur côté, la philosophie que comme une espèce de vaine spéculation. Cependant, les difficultés auxquelles la société doit faire face et pour lesquelles la philosophie, à son origine, cherchait à offrir une solution, changent avec le temps, avec le progrès de la science, avec la révolution industrielle et avec le développement de la démocratie, croissent sans cesse et pèsent cruellement, aujourd'hui en particulier, sur tous les esprits. Chose lamentable aux yeux de Dewey, c'est que d'une part les esprits pratiques se noient dans la réalité douloureuse et confuse sans qu'ils en puissent sortir, et que, d'autre part, les philosophes se contentent d'examiner des problèmes subtils et pointilleux, perdant de vue leur mission primitive. C'est de cet

angle de perspective que Dewey conçut l'idée de reconstruire toute la philosophie en lui rendant sa fonction primitive, qui est de donner à la vie des principes directeurs.

« La philosophie, écrit-il, a donc une double tâche : 1° celle de critiquer les buts existants par rapport à l'état actuel de la science, en indiquant quelles sont les valeurs qui sont devenues surannées par l'intrusion de nouvelles forces, et en montrant quelles valeurs sont simplement sentimentales, du fait qu'il n'existe pas de moyens pour leur réalisation ; 2° celle d'interpréter les résultats des sciences spécialisée dans leur portée sur les tentatives sociales futures. » (4)

Les caractéristiques traditionnelles de la philosophie, telles que totalité, généralité, et finalité, acquièrent ainsi une interprétation nouvelle et vitale (5). De ce point de vue nouveau, la totalité ne signifie plus la tâche vaine d'une addition quantitative. Elle signifie plutôt la cohérence d'un mode de réaction à l'égard de la pluralité des événements qui se présentent. Pourtant, la constance ne signifie pas l'identité littérale, car, comme la même chose ne se présente pas deux fois, la répétition exacte d'une réaction impliquera un mauvais ajustement. La totalité signifie mieux encore une continuité — à savoir le fait d'appliquer l'habitude antérieure d'une action avec la réadaptation nécessaire pour la maintenir vivante et croissante. Ainsi, au lieu de signifier un schéma tout fait de l'action, la totalité signifie le maintien de l'équilibre dans une multi-

(4) *Democracy and Education*, p. 384.

(5) D'après *Democracy and Education*, pp. 379-381.

tude d'actions diverses, de sorte que chacune d'elles emprunte et donne une signification à l'autre. « Quiconque a l'esprit ouvert et sensible aux perceptions nouvelles et a l'esprit de concentration et de responsabilité en les reliant, a dans cette mesure la disposition philosophique. » (6). Une interprétation analogue s'applique aussi aux buts de finalité et de généralité de la philosophie. Considérés littéralement, ces buts sont des prétentions absurdes ; ils sont un signe d'insanité. « La finalité, pourtant, ne signifie pas que l'expérience soit finie et consommée, mais indique la disposition à pénétrer à un niveau plus profond du sens, c'est-à-dire : aller au dessous de la surface et découvrir la connexité de n'importe quel événement ou de n'importe quel objet, et ne pas la perdre de vue. De même l'attitude philosophique est générale en ce sens qu'elle s'oppose à la considération de n'importe quelle chose prise isolément ; elle tâche de placer un acte dans son enchaînement, qui lui donne sa signification. » (7).

En admettant cette conception de la philosophie, celle-ci se définit plutôt comme un mode de réflexion que comme une espèce de connaissances. La connaissance, la connaissance solide, c'est la science représentant des objets établis, ordonnés et rationnellement disposés. La réflexion, au contraire, est prospective, elle est occasionnée par une indécision et vise à surmonter une perturbation. « La philosophie est idée de ce qui est possible, non pas énumération des faits acquis. Elle est donc hypothé-

(6) *Democracy of Education*, p. 380.

(7) *Ibid.*, p. 380.

tique comme toute réflexion ; elle présente à atteindre la fin de quelque chose, quelque chose à essayer. Sa valeur consiste, non à fournir des solutions (qui ne peuvent être achevées que par l'action) mais à définir les difficultés et à suggérer les méthodes pour les traiter. La philosophie peut être presque décrite comme la réflexion qui est devenue consciente d'elle-même — qui a généralisé sa place, sa fonction et sa valeur dans l'expérience. » (8)

Lorsque l'on conçoit la philosophie comme un système de connaissances supérieures et absolues, à l'usage d'un petit nombre de philosophes professionnels, on aperçoit à peine son rapport étroit avec l'éducation. Mais, du moment qu'elle est conçue, d'une part comme méthode de réflexion, et d'autre part comme une hypothèse générale de l'ajustement social, son rapport avec l'éducation saute aux yeux. Selon Dewey, la philosophie et l'éducation se complètent réciproquement et ne peuvent se passer l'une de l'autre. Comme il l'a fait remarquer, la vraie philosophie doit réfléchir sur les conflits des intérêts dans la société actuelle et suggérer des méthodes pour les concilier, en découvrant quelque point de vue plus compréhensif où la constance et la continuité sociales puissent être rétablies. Mais il est impossible qu'elle ait un succès dans ces tâches en dehors de leurs équivalents éducatifs sur ce qu'il y a et sur ce qu'il n'y a pas à faire. Car la théorie philosophique n'a pas de lampe d'Aladin pour faire apparaître immédiatement à la lumière des valeurs qu'elle construit intellectuellement » (9). Ce n'est

(8) Ibid., p. 381.

(9) Ibid., p. 384.

que par un changement effectif de la disposition mentale et émotionnelle des individus sociaux, que la philosophie peut remplir avec succès sa tâche concernant l'ajustement social. Or, le changement de la disposition mentale et émotionnelle est affaire d'éducation. L'agitation publique, la propagande, l'action législative et administrative, peuvent sans doute contribuer à un tel changement, mais simplement en tant qu'elles sont éducatives — c'est-à-dire qu'elles modifient réellement les attitudes mentale et morale des individus sociaux. Néanmoins leur action est souvent atténuée du fait qu'elles s'exercent sur des individus dont les habitudes ont été, dans une grande mesure fixées. A l'éducation de la jeunesse s'ouvre un champ d'opération plus spacieux et plus libre. « Dans les arts mécaniques, les sciences deviennent des méthodes de manier les choses de manière à utiliser leur énergie pour des fins reconnues. Par les arts éducatifs, la philosophie peut engendrer les méthodes pour utiliser les énergies des êtres humains en accord avec les conceptions sérieuses et réfléchies de la vie. L'éducation est le laboratoire dans lequel les distinctions philosophiques se concrétisent et sont mises à l'épreuve. » (10).

Si la philosophie a ainsi besoin de l'éducation pour se réaliser, l'éducation, de son côté — et même a fortiori — a besoin de la philosophie pour se diriger.

« L'affaire de l'éducation pure tend à devenir une routine empirique, à moins que ses fins et ses méthodes ne soient animées par un examen vaste et sympathique du rôle de l'éducation dans la vie con-

(10) Ibid., p. 384.

temporaire, examen qu'il incombe à la philosophie d'effectuer. » (11). Sur ce point, Dewey a bien montré que la philosophie européenne a été justement créée sous la pression des questions éducatives.

Lorsque les sophistes, le premier corps enseignant en Europe, intruisaient les jeunes gens sur la vertu, sur les arts politiques, municipaux et domestiques, la philosophie, dans son sens actuel, commença à se former en traitant des relations de l'individu avec l'universel ou avec quelque groupe social, des relations de l'homme avec la nature, de la tradition avec la pensée, et enfin de la conscience avec l'action. C'est dans le domaine de l'éducation que les questions suivantes réclamaient avec urgence une solution : la vertu par excellence dans n'importe quel domaine peut-elle s'apprendre ? Qu'est-ce que c'est qu'apprendre ? C'est apprendre à agir avec connaissance. Alors qu'est-ce que la connaissance ? Comment est-elle acquise ? Pas les sens ? par l'apprentissage de quelque forme d'action ? ou par la raison qui a subi préalablement une discipline logique ? Comme le disaient les Grecs anciens, apprendre implique un passage de l'ignorance à la science, de la privation à la satisfaction, du défaut à la perfection, du non-être à l'être, comment cette transition est-elle possible ? Est-ce que le changement, le devenir, le développement est réellement possible ? Si oui, comment s'opère-t-il ? De plus, à supposer que ces questions soient résolues, quelle est la relation entre l'instruction, la connaissance et la vertu ? Cette dernière question implique le problème de la relation entre la raison et l'action, entre

(11) Ibid., p. 384.

la théorie et la pratique, puisque la vertu appartient au domaine de l'action.

Ces questions philosophiques se posaient ainsi autour du problème pratique de l'éducation chez les anciens Grecs, quoique pendant les deux ou trois générations suivantes ces questions eussent été traitées en elles-mêmes en s'éloignant de plus en plus de la pratique de l'éducation, de manière à constituer une discipline indépendante (12).

« Le fait que le courant de la pensée philosophique européenne se présente comme une théorie de procédure éducative, reste comme un témoignage éloquent des rapports intimes de la philosophie et de l'éducation. » (13)

À la suite de cette introduction historique, Dewey est amené à définir la philosophie comme « théorie de l'éducation dans ses aspects les plus généraux » (14).

L'éducation, c'est le laboratoire de la philosophie, et la philosophie, c'est la théorie générale de l'éducation. Voilà la relation qu'il y a entre philosophie et éducation. Cette relation une fois mise en lumière, on s'expliquera aisément d'une part pourquoi Dewey, comme philosophe, s'occupe plus que n'importe quel autre philosophe de l'éducation, et d'autre part pourquoi ses doctrines philosophiques tiennent une place si importante dans ses théories sur l'éducation.

Les questions philosophiques soulevées par la

(12) D'après *Democracy and Education*, pp. 385-386.

(13) Ibid., p. 386.

(14) Ibid., cf. Monroe, *A cyclopedie of Education*, Vol. 4, p. 699.

pratique de l'éducation dans l'antiquité se posent aujourd'hui encore, aussi bien pour les pédagogues que pour les philosophes. Seulement les conditions sociales dans lesquelles se posaient ces questions sont tellement changées que les solutions actuelles doivent être tout à fait différentes des solutions antérieures. Sur ce point Dewey vise à une triple reconstruction de la philosophie, de l'idéal de la société et de l'éducation. « Les reconstructions de la philosophie, de l'éducation, des idéaux et des méthodes sociales marchent de concert. S'il existe un besoin spécial de reconstruction éducative à l'heure actuelle, si ce besoin rend urgente une modification des idées fondamentales des systèmes philosophiques traditionnels, c'est à cause du changement foncier de la vie sociale qui accompagne le progrès de la science, la révolution industrielle et le développement de la démocratie. De pareils changements ne peuvent se faire sans comporter une réformation éducative pour y correspondre, ni sans amener l'homme à se demander quelles idées et quels idéaux sont intéressés dans ces changements sociaux et quelles révisions ils exigent en ce qui concerne les idées et les idéaux légués par les civilisations plus anciennes et dissemblables » (15).

Suivant Dewey, pour exposer ses doctrines pédagogiques visant la reconstruction de l'éducation, il faudrait donc indiquer d'abord les idées et les idéaux fondamentaux qui sont impliqués dans les changements sociaux. A cet effet, dans les pages suivantes, j'exposerai sa théorie de la connaissance et

(15) Ibid., p. 386.

sa théorie de la morale. Comme l'étendue de ce petit mémoire ne permet pas que ces deux études soient poussées jusque dans tous leurs détails, je me bornerai à n'en exposer que les points essentiels, et cela pour autant qu'ils sont fonction de la doctrine de l'éducation de Dewey.

CHAPITRE PREMIER

LA THÉORIE DE LA CONNAISSANCE

La philosophie moderne est avant tout une théorie de la connaissance. La philosophie de Dewey, désignée généralement par le mot d'instrumentalisme, étant une branche ou une variante du pragmatisme, se fonde aussi sur sa théorie de la connaissance. Les doctrines, morale, politique, sociale, et pédagogique de Dewey, sont conditionnées par cette théorie, laquelle occupe donc une position prépondérante dans le système général de sa philosophie.

La méthode selon laquelle Dewey traite le problème de la connaissance diffère de celle des philosophes traditionnels. D'abord Dewey considère que toutes les théories de la connaissance, quoique se contredisant l'une l'autre, ont ceci de commun entre elles, qu'elles ont été formulées dans des conditions sociales non démocratiques. Dans les sociétés non démocratiques, les classes et les castes sociales, telles que riches et pauvres, hommes et femmes, nobles et gens du commun, gouvernants et gouvernés, etc... sont nettement séparées. Par conséquent, chaque groupe a son propre type d'existence, lequel a ses propres fins et ses propres critères de valeurs. Aux yeux de Dewey, la philosophie traditionnelle en général, et notamment en ce qui concerne le problème de la connaissance, n'est qu'un reflet fidèle de ses conditions sociales. Toutes les antinomies entre sujet et objet, entre expérience et raison, entre ra-

tionnel et empirique, entre théorie et pratique, entre corps et esprit, etc..., trouvent facilement et nettement leurs équivalents sociaux. Or, dans une démocratie, ces antinomies sont en train de disparaître entre les différents groupes sociaux, et, cependant, les théories de la connaissance, qui ne correspondent plus aux nouvelles conditions sociales, continuent à régner dans le domaine de la philosophie et, par conséquent, paralysent la réalisation complète de l'idéal démocratique. Si Dewey attache une si grande importance au problème de la connaissance, c'est plutôt à cause de son intérêt social et moral que de son intérêt intellectuel et philosophique. Et ce grand souci de l'amélioration sociale se manifeste dans tous ses écrits concernant le problème de la connaissance.

La méthode de Dewey diffère de celle des philosophes traditionnels sur un autre point important. Ceux-ci, en traitant de la connaissance, procèdent généralement de la façon suivante. Ils prennent pour point de départ des termes généraux, tels que le sujet, la pensée, d'une part, et l'objet, la réalité d'autre part, puis ils les analysent, les opposent selon une méthode dialectique subtile, et enfin arrivent à des conclusions abstraites à l'égard des relations entre la pensée en général et la réalité en général. Ces conclusions constituent leur théorie de la connaissance. Cette méthode tout artificielle engendre toutes sortes de difficultés et de contradictions. Etant donné un sujet qui est « subjectif » et spirituel, et un objet qui est « objectif » et mécanique, comment est-il possible que le premier puisse connaître le dernier ? On creuse d'abord un fossé profond entre le sujet et l'objet, puis on se propose de le masquer par toutes sortes d'artifices. Pour Dewey, tous les systèmes in-

généieux de théorie de la connaissance, l'empirisme aussi bien que le rationalisme et que le criticisme, l'idéalisme aussi bien que le réalisme, ne sont que procédés artificiels cherchant à résoudre le problème de la connaissance posé d'une façon qui rende sa solution impossible. Selon Dewey, pour résoudre le problème de la connaissance, il faut d'abord le poser différemment, puis le traiter différemment. Au lieu de poser les termes généraux et absolus comme le sujet et l'objet, la pensée et la réalité, l'idée et le fait, Dewey entend examiner des actes spécifiques de connaissance, et déterminer leur origine, leur fonction, leurs différents aspects et leur validité. Il oppose cette méthode *a posteriori* et génétique à la méthode *a priori* et « épistémologique ».

Voici maintenant les grandes lignes de sa théorie concernant la connaissance et voici quelle est l'application de sa méthode :

1. — *L'Origine et la Fonction de la Connaissance*

Avant d'entrer dans le problème propre de la connaissance, il est nécessaire de préciser le sens du mot connaissance tel que Dewey l'emploie. Dewey limite un peu le sens ordinaire du mot pour ne l'appliquer qu'à un acte qui implique un jugement (1). Il l'emploie pour désigner soit la chose connue, soit l'acte de connaître. Comme M. Perry l'a justement fait remarquer, pour les pragmatistes, la connaissance signifie l'acte même de connaître : c'est un acte complet, qui comprend la personne qui connaît,

(1) John Dewey, *Essays in Experimental logic*, p. 1.

la chose à connaître, certains moyens de connaître et enfin le succès ou l'échec de l'acte de connaître (2). Dewey, lui aussi, emploie généralement le mot connaissance dans le sens d'acte complet de connaître.

Ces remarques faites, cherchons, avec Dewey, quelle est l'origine et quelle est la fonction de la connaissance. La thèse principale de Dewey est la suivante. A l'origine on ne connaît que des mobiles pratiques, et la fonction de la connaissance n'est pas la révélation, le discernement, mais le contrôle de la réalité. Cette thèse hardie et originale contredit toutes les théories traditionnelles de la connaissance. La thèse que la réflexion est l'expression de l'instinct spécifique et indépendant de connaître est défendue par les réalistes aussi bien que par les idéalistes. La réaction contre cette thèse intellectualiste marquait précisément le commencement du mouvement pragmatiste (3). D'autre part, quoique les théories de la connaissance diffèrent considérablement les unes des autres, elles prétendent toutes que l'opération de connaître exclut tout élément d'activité pratique qui entre dans la construction de l'objet connu, et que ce qui est connu est par conséquent antérieur à l'acte mental d'observation et d'investigation, et par suite, totalement in affecté par ces actes (4). La thèse de Dewey est diamétralement opposée à ces thèses intellectualistes.

Quels sont les arguments qu'il invoque à l'appui de sa conception pratique et opérante de la connaissance? Inspiré par le caractère biologique des *Principes de Psychologie* de James, Dewey recourt aux

(2) Perry, *Present Philosophical Tendencies*, p. 199.

(3) Moore. *Pragmatism and its Critics*, p. 18.

(4) Dewey, *The quest for certainty*, p. 22-23.

faits biologiques. « C'est, écrit-il, un fait particulier, un fait qui excite la curiosité, que la fonction rationnelle semble être intégrée dans un schéma d'ajustements pratiques. Les parties et les membres de l'organisme ne sont certainement pas là primitivement pour l'intelligence pure, ni pour la contemplation théorique. Le cerveau, le dernier organe physique de la pensée, est une partie du même mécanisme qui entraîne l'adaptation du milieu aux besoins vitaux de l'organisme et auquel appartiennent les jambes, les mains et les yeux. Que le cerveau libère la conduite organique d'une servitude complète à l'égard des conditions physiques immédiates, et qu'il rende possible la libération de l'énergie pour des fins lointaines et s'étendant sans cesse, c'est un fait précieux, mais non pas un fait qui tire le cerveau de la catégorie des appareils organiques du comportement. Le fait que l'organe de la pensée, de la connaissance, était, primitivement du moins, un organe de la conduite, c'est ce que peu de personnes, je crois, contestent. Et même, si nous supposons que la fonction cognitive s'y soit ajoutée comme une opération différente, il est difficile de croire que la transfiguration ait été si radicale que connaître ait perdu toutes traces de sa connexion avec l'impulsion vitale (5). » Après avoir cité cet argument biologique sur l'origine pratique de la connaissance, Dewey se demande : « Mais, à moins que nous n'assumions cela, avons-nous une autre ressource que d'affirmer, ou bien que cette présence continuelle de l'impulsion vitale est une cause dirimante, un facteur qui empêche pour

(5) Dewey, *Does Reality Possess Practical Character ?* In *Essays Philosophical and Psychological, in Honor of William James*, pp. 53-80.

toujours la connaissance d'atteindre son propre objet, ou bien qu'une certaine poussée de l'impulsion vitale, une certaine importation des différences dans les choses, *est* l'objet même de la connaissance ? » (6). Voilà pourquoi le caractère pratique entraîne nécessairement la fonction opérante de la connaissance. En reportant ce point de vue biologique de la connaissance dans le domaine psychologique, Dewey a pu constater le fait suivant : « Les adaptations formées, écrit-il, par les organismes inférieurs, par exemple leur réponse effective et coordonnée à des excitations, deviennent téléologiques chez l'homme et permettent alors à la pensée de se manifester. La réflexion est une réponse indirecte au milieu et l'élément d'indirection peut devenir capital et fort compliqué en lui-même. Mais elle a son origine dans le comportement biologique de l'adaptation, et sa fonction finale est un contrôle prospectif des conditions de son ambiance. La fonction de l'intelligence n'est donc pas de copier les objets environnants, mais bien d'en tenir compte de manière à mettre en valeur, dans l'avenir, des relations plus effectives et plus profitables par rapport à ces objets. » (7)

Dewey forme sa théorie de la connaissance surtout d'après le modèle des procédés de la science physique. La connaissance que poursuit un savant désintéressé semble démentir toutefois la thèse qu'on ne se connaît qu'à des mobiles pratiques. Mais si

(6) Dewey, *Does Reality Possess Practical Character ?* In *Essays Philosophical and Psychological, in Honor of William James*, pp. 53-80.

(7) Dewey, *Le développement du Pragmatisme américain*, dans la *Revue de Métaphysique et de Morale*, octobre-décembre 1922, p. 425.

l'on retrace avec soin l'histoire du développement de toutes les sciences, y compris les mathématiques, qui passent pour une science purement théorique, on découvre sans peine leur origine pratique. Même, avec la division toujours plus poussée du travail social, alors qu'il se constitue un groupe de personnes s'occupant exclusivement de choses théoriques, la caractéristique pratique de la connaissance se manifeste encore sous un double aspect. D'abord les connaissances scientifiques que les savants poursuivent ne sont que des instruments au service de l'amélioration de l'art social et par conséquent au profit du bonheur humain. Les savants poursuivent les connaissances scientifiques tout comme les artisans fabriquent des outils. La fabrication des outils est motivée et la valeur des outils mesurée par leur utilité pratique. Il en est de même des connaissances dites purement théoriques. En second lieu, même dans le domaine théorique, l'incertitude théorique n'aboutit à rien. « C'est un simple truisme que de dire que personne ne s'intéresse à une incertitude ou à une certitude exclusivement théorique. Car, par définition, l'incertitude ou la certitude, qui est *exclusivement* théorique, n'a d'importance dans aucun domaine. » (8). Le cas où un potentat oriental refusa d'assister à une course pour la raison qu'il lui était bien connu qu'un cheval pouvait courir plus vite qu'un autre, prouve bien que l'incertitude purement intellectuelle n'a pas besoin de se satisfaire. En fait, remarque Dewey, ce que l'on considère comme une incertitude intellectuelle se mélange d'un élément pratique. « Lorsque nous imaginons, écrit-il, que nous sommes en train de réfléchir sur un

(8) *The quest for Certainty*, pp. 38-39.

doute exclusivement théorique, nous introduisons en contrebande quelques conséquences qui en dépendent. Nous pensons à l'incertitude qui se présente au cours d'une recherche ; dans ce cas l'incertitude, avant d'être résolue, nuit au progrès de la recherche, devient une affaire nettement pratique, puisqu'elle implique des conclusions et le moyen de les tirer. Si nous n'avions aucun désir et aucun but, alors un état de choses serait aussi bon qu'un autre, pur truisme. » (9).

Si dans le domaine de la science physique, la caractéristique pratique de la connaissance ne se manifeste pas déjà, c'est surtout sa nature agissante qui est mise en relief. D'abord, la découverte récente du « principe d'indéterminisme » faite par Heisenberg nous révèle le fait que ce qui est connu est nécessairement un produit dans lequel l'acte de connaître joue un rôle nécessaire. L'acte de connaissance est ainsi conçu comme participant de ce qui est finalement connu. Pour Dewey ce « principe d'indéterminisme » se présente comme la dernière étape dans l'élimination de la vieille théorie spectatrice de la connaissance. « Elle marque, écrit-il, la reconnaissance du fait que connaître est une espèce d'interaction qui se produit dans le monde, et l'acte de connaître marque la mutation des changements non dirigés en changements dirigés vers une conclusion projetée. Il ne reste qu'une alternative pour la philosophie. Ou bien la connaissance va à contre-fin, ou bien l'objet de connaître est la conséquence d'opérations entreprises volontairement, pourvu qu'elles remplissent les conditions pour lesquelles elles sont poursuivies. Si nous persistons dans la conception traditionnelle suivant laquelle la chose

(9) Ibid., p. 39.

à connaître est quelque chose qui existe antérieurement à l'acte de connaître et totalement séparé de cet acte, alors la découverte du fait que l'acte d'observation, nécessaire dans la connaissance du monde existant, modifie ce quelque chose qui existe antérieurement, c'est la preuve que l'acte de connaître va son propre chemin, en opposition à son propre but. Si connaître est une forme de faire et doit être jugé comme d'autres formes par son résultat éventuel, cette conclusion tragique ne s'impose plus. » (10)

Puisque le caractère opérant est le caractère *sine qua non* de l'acte même de connaître, comment pourrait-on persister sans contradiction dans la théorie spectatrice de la connaissance ?

Si nous laissons de côté ce principe spécifique

(10) *Quest for certainty*, pp. 204-205. Le VII^e Congrès international de philosophie s'est ému de ce fameux principe d'indéterminisme. On trouve ces lignes significatives dans le compte rendu du Congrès publié dans la Revue de Métaphysique et de Morale (octobre-décembre 1930) : « Dès la première séance générale, sur le thème de l'importance pour la philosophie des récents progrès de la Physique, on était frappé de ce décalage de niveau, de cette absence de synchronisme entre contemporains. Le professeur Federigo Enriques, dans une conférence d'une simplicité et d'une clarté magistrales, avait suivi les phases du mouvement de pensée qui s'était accompli dans la physique jusqu'à ce qui s'appelle aujourd'hui la crise du déterminisme. De cette dernière phase, qui n'a guère plus de trois ans de date, le professeur Joergen Joergensen a dégagé la moralité : désormais, il n'est plus possible de négliger dans l'observation des phénomènes de la nature l'intervention de l'observateur, nullement pour une raison métaphysique tirée des rapports entre le sujet et l'objet, mais parce que les moyens d'investigation constituent eux-mêmes un phénomène objectif. »

Voir aussi *Bulletin de la Société Française de Philosophie* (oct.-déc. 1929). « Déterminisme et causalité dans la physique contemporaine ». Séance du 12 novembre 1929.

de l'indéterminisme de la physique, et que nous examinions avec Dewey la procédure même de la science expérimentale, nous remarquerons tout de suite les trois caractéristiques de cette procédure. « La première, écrit Dewey, qui est évidente, est que toute expérience implique l'action manifeste, la création de changements définis dans le milieu ou dans les rapports entre le milieu et nous. La seconde est que l'expérience n'est pas une activité faite au hasard, mais une activité dirigée par les idées qui doivent remplir les conditions déterminées par le besoin du problème qui donne lieu à l'enquête active. La troisième, qui donne leur signification complète aux deux premières, est que le résultat de l'activité dirigée est la formation d'une situation nouvelle dans laquelle les objets se rapportent différemment les uns aux autres, et telle que les conséquences des opérations dirigées créent les objets qui ont la propriété d'être connus. » (11).

De ces trois caractéristiques, il ressort que ce qui est connu par la science expérimentale, n'est pas la réalité telle qu'elle existe antérieurement à l'acte de connaître, mais les conséquences des changements effectués à la lumière des idées dans la réalité. La connaissance est ainsi éventuelle et prospective, au lieu d'être antérieure et rétrospective.

Tous ces enseignements tirés des domaines biologique, psychologique et physique, étayent solidement la thèse de Dewey, à savoir que la connaissance est pratique et opérante. Dewey en tire les conséquences pour la description du processus et pour la détermination de la validité de la connaissance.

(11) *The Quest for Certainty*, pp. 86-87.

2. — *Les différents aspects de l'acte de connaître*

Tout acte de connaître comporte nécessairement deux catégories de choses : D'un côté il existe les données des sens, et de l'autre il existe les idées. Les données des sens, dit-on, sont particulières et dépendent des perceptions ; les idées sont générales et dépendent des conceptions de la pensée. Lesquelles sont la source et le critérium de la connaissance finale ? Les écoles « épistémologiques » mènent une controverse ardente et vaine sur cette question, qui s'est toujours dérobée à une solution. Les rationalistes, qui mettent en avant les exigences de la raison, ont posé l'universel sur un plan plus élevé que l'individuel, tandis que les empiristes ont renversé cette hiérarchie. Dewey, après avoir constaté la nature pratique et opérante de la connaissance, a su concilier ces deux vues antagonistes, en posant les faits d'un côté, et les idées de l'autre, non comme des termes statiquement définis et opposés, mais comme des aspects fonctionnellement distincts d'un même acte de connaître, qui a sa propre fonction de contrôler une situation confuse et troublante.

Pour mieux voir cette continuité entre les faits et les idées, entre le particulier et l'universel, examinons les cinq étapes d'un acte complet de la pensée, telles que Dewey les a déterminées : « 1) On se trouve en présence d'une difficulté à résoudre ; 2) On la localise, on la définit ; 3) Une solution possible s'offre ; 4) Grâce au raisonnement, on établit les bases d'une hypothèse ; 5) En continuant à observer et à expérimenter, on est amené à adopter ou à

rejeter cette hypothèse. C'est-à-dire à conclure pour ou contre. » (12).

Un exemple cité par Dewey illustre bien cette division en cinq étapes. Supposons qu'un homme qui a quitté sa maison en ordre, la revoit toute bouleversée à son retour. Il se trouve en face d'une difficulté qu'il doit résoudre. Il observe attentivement l'état de sa maison, et la difficulté est aussitôt localisée et définie. Après cette observation, l'idée lui vient qu'un vol serait la cause de ce désordre. Solution possible, mais cette hypothèse, envisagée comme une idée, n'aboutit pas tout de suite à une conclusion. Une autre idée vient à cet homme, qui lui suggère que les enfants, espèce remuante, peuvent avoir dispersé les objets. Ces deux idées contraires se disputent la prédominance et tout jugement est suspendu. Puis des raisonnements surgissent (c'est la quatrième étape qui commence) : Si des voleurs étaient venus, telles et telles choses se seraient passées, des objets de valeur manqueraient. Il examine alors une boîte à bijoux : quelques-uns manquent, d'autres y sont encore. Peut-être est-ce lui-même qui a enlevé les bijoux qui manquent, et ne s'en souvient plus ; cette expérience ne lui fournit pas une preuve décisive. Il songe à l'argenterie du buffet. Les enfants n'auraient pu la prendre, ni lui-même ne l'aurait changée de place sans en avoir conscience. Il voit que toute l'argenterie massive a disparu. L'idée d'un vol se confirme. En examinant les portes et les fenêtres, il constate qu'il y a des traces d'effraction. L'hypothèse du vol l'emporte ;

(12) Dewey, *Comment nous pensons*, traduit par Decroly, p. 99.

les faits isolés sont réunis en un faisceau cohérent. Et ainsi la cinquième étape est franchie.

Dans cette illustration intéressante, comme le serait celle de tout acte expérimental de connaissance, on remarquera la nature et le rôle respectif des données et des idées, ainsi que leur distinction et leur interdépendance dans l'acte complet de connaître. En retenant cette illustration dans la mémoire, on sera peut-être mieux frappé des quatre points, soulignés par Dewey, à l'égard du rapport entre la donnée et l'idée (13) : « Dans tout acte de connaissance expérimentale, l'antécédent est toujours la matière de quelque expérience qui a son origine dans les causes naturelles, mais qui, n'ayant pas été contrôlée à son arrivée, reste incertaine et problématique. Les objets primitifs de l'expérience sont produits par l'interaction naturelle de l'organisme et du milieu, et en eux-mêmes ne sont ni sensibles ni concevables, ni ne sont un mélange des deux. Ils sont précisément le matériel qualitatif de toutes nos expériences ordinaires, non examinées. Ainsi, ni la perception, ni la conception ne peuvent disputer la priorité dans la constitution de la connaissance. 2) La distinction entre les données sensibles et les idées explicatives est délibérément constituée par le processus de recherches pour atteindre une conclusion probante. 3) Aucun terme de distinction n'est donc ni absolu ni fixe, mais contingent et provisoire. Chacun d'eux est sujet à révision, lorsque nous trouvons des faits observés qui fournissent une meilleure suggestion, lorsque le progrès de la science suggère une meilleure hypothèse directrice. 4) Ainsi la matière sélectionnée, comme donnée d'une

(13) *The quest for certainty*, p. 172-173.

part et comme principe régulateur d'autre part, réagit sur elle-même. Le progrès dans l'un entraîne une amélioration correspondante dans l'autre. Les deux facteurs travaillent constamment à effectuer un réarrangement des matières primitivement expérimentées dans la construction d'un nouvel objet qui a les qualités le rendant intelligible et connu. » (14).

La nature des données sensibles et des idées spéculatrices et le rapport entre elles étant ainsi déterminés d'un point de vue fonctionnel, Dewey a pu concilier les écoles empiriste et rationaliste. Il donne raison aux empiristes, en adoptant la méthode exclusivement empirique et en reconnaissant le rôle que jouent les sensations et les perceptions dans la constitution d'une forme plus élevée de la vie mentale, mais il s'en éloigne en maintenant qu'une idée n'est jamais un composé ou un agrégat de sensations, puisqu'elle implique toujours un arrangement sélectionné des sensations en vue d'un mode plus complet de l'activité future. D'autre part, il préconise avec les rationalistes le rôle constructif et organisateur de l'idée, mais, au lieu de concevoir ce pouvoir comme une possession absolue et indépendante, ou un *a priori* de la pensée, il le conçoit comme sortant du besoin d'un meilleur contrôle des organes sensori-moteurs et comme ayant besoin d'être expérimentalement examiné. Aux yeux de Dewey, les empiristes et les rationalistes n'ont pas tort d'insister sur le rôle important des sensations et des idées dans la constitution de la connaissance, mais ils ont tort de prétendre que la connaissance copie la réalité existante antérieurement à l'opération de

(14) *The quest for certainty*, p. 172-173.

l'acte de connaissance, et ils ont tort de traiter respectivement les données et les idées indépendamment de leur enchaînement dans un acte complet de connaissance. Situer l'acte de connaissance dans l'expérience cosmologique, biologique et sociale, reconnaître son origine pratique et sa fonction opérante et en traiter les différents aspects comme étant une espèce de division du travail en vue du contrôle du milieu, voilà le moyen effectif de Dewey pour faire disparaître toute antinomie entre l'empirisme et le rationalisme.

Cette conciliation de l'empirisme et du rationalisme fait penser au kantisme, surtout à la fameuse formule de Kant : « La perception sans conception est aveugle, et la conception sans perception est vide. » Mais en fait ce n'est qu'une similitude apparente. La différence fondamentale se trouve en ceci que dans le système deweyien l'idée et la donnée ont toutes deux leur origine naturelle *dans* l'expérience, que leur distinction se manifeste dans le processus de la recherche réflexive, et que les deux sont liées ensemble par des opérations exécutées manifestement ; tandis que dans le système de Kant les deux existent indépendamment l'une de l'autre : les données sensibles étant fournies du dehors, et les idées explicatives et connexes étant fournies du dedans, par l'entendement. Quant à leurs connexions, elles sont établies par des opérations qui sont implicitement exécutées dans les replis de l'esprit une fois pour toutes (15). Autrement dit, la grande différence entre Kant et Dewey à cet égard est que Kant se voyait toujours obligé de recourir aux choses transcendantes, tandis que Dewey, lui,

(15) *The quest for certainty*, p. 171-172.

ne sort jamais de l'expérience. Il se contente d'avoir pu fonder une école de l'empirisme expérimental sans retomber dans l'impasse de l'empirisme historique.

D'une façon analogue, Dewey a pu se faire médiateur entre les théories idéaliste et réaliste de la connaissance. Dewey reconnaît catégoriquement que toute expérience immédiate nous livre une réalité. « Things are what they are experienced as » (16). Tout objet dont on a fait l'expérience est une chose réelle. Puisque l'acte de connaissance débute par l'examen des choses qui ont fait l'objet d'une expérience et finit par leur redispotion en vue de leur meilleur contrôle, ces choses, quoique modifiées par lui, ne sont jamais faites par lui de toutes pièces.

Ce sont des choses réelles ; leur existence ne dépend pas de notre connaissance (17). Dans le domaine scientifique, la réduction des objets qualitatifs d'expérience en faits, décrits exclusivement en fonction de quantités, ne doit pas nous tromper en nous laissant croire que les objets d'une expérience sont en eux-mêmes réellement quantitatifs, et non qualitatifs. En effet, réduire les objets en quantités, n'est qu'un des moyens efficaces de les penser en vue de buts déterminés. Ce procédé ne diffère pas en principe de celui qui nous fait dire que tel article vaut une telle quantité de dollars et de cents. Cette affirmation ne signifie pas que l'article soit littéralement ou dans sa réalité essentielle une telle quan-

(16) *The influence of Darwin in Philosophy*, p. 227. Cette phrase est impossible à traduire dans toute sa force. M. Leroux, dans son *Pragmatisme Américain et Anglais* (p. 214), l'a traduite par la phrase suivante : « les choses sont telles qu'elles se présentent dans l'expérience ».

(17) *Does Reality Possess Pratical Character ?* p. 78.

lité de dollars et de cents ; il signifie que dans le cas de l'échange telle est la façon commode de penser l'article, de le juger. De même, des connaissances scientifiques ne représentent qu'une des façons efficaces de penser les objets réels qui dans l'expérience ne restent pas moins réellement qualitatifs (18).

Cette constatation est diamétralement opposée au postulat de tout idéalisme, qui veut que « les choses soient exclusivement et exactement telles qu'elles se présentent dans la connaissance » (19).

Jusqu'ici, Dewey parle en faveur des réalistes.

Mais, tout en reconnaissant le monde extérieur, le monde de l'expérience, il ne fait bon marché ni de l'idée ni de l'intelligence. Les réalités comme telles ne sont pas des objets à reproduire par la connaissance. Les idées étant des phases d'opérations qui doivent être exécutées dans la réalité, sont des facteurs intégraux, qui changent la physionomie du monde. Les philosophes idéalistes ont eu raison d'attacher une grande importance et un grand pouvoir aux idées. Seulement, en isolant leur fonction et leur épreuve de l'action, ils ont manqué d'obtenir le point et la place où les idées ont un rôle constructif. « L'idéalisme vrai et qui est compatible avec la science se dégagera aussitôt que la philosophie aura accepté l'enseignement de la science, à savoir que les idées sont l'affirmation non pas de ce qui est ou de ce qui a été, mais des actes qui doivent être exécutés. Car, alors, l'homme apprendra qu'intellectuellement les idées sont sans valeur, excepté le cas où elles pas-

(18) *The quest for certainty*, p. 136-137.

(19) *The Influence of Darwin in Philosophy*, p. 228. Cité par Emmanuel Leroux dans *Le Pragmatisme Américain et Anglais*, p. 215.

sont en actions qui réarrangent et reconstruisent d'une façon ou d'une autre le monde dans lequel nous vivons. » (20),

3. — *La théorie instrumentaliste de la vérité*

En admettant ce qui précède, c'est-à-dire que l'acte de connaissance est motivé par la nécessité pratique, et que les idées, les significations, les conceptions et les théories, sont des instruments servant à réorganiser un milieu donné, il faut logiquement chercher le critérium de leur validité et de leur valeur dans l'accomplissement de cette tâche précise. Si elles ne réussissent pas à démêler la confusion, à éliminer les défauts, si elles augmentent la confusion, l'incertitude et le mal, lorsqu'on agit d'après elles, elles sont donc fausses, et inversement. Nous ne pouvons les juger que par leurs œuvres. La confirmation, la corroboration, la vérification demeurent dans leurs produits, dans leurs conséquences (21). Tel est le critérium très simple de la vérité. Mais, pour mieux faire comprendre la position de Dewey à l'égard du problème de la vérité, il faut écarter les méprises possibles. Les pragmatistes sont souvent accusés d'identifier la vérité avec la satisfaction et avec l'utilité en général. A cet égard, on fait souvent allusion à William James. N'est-ce pas lui qui a écrit : « Elle (l'idée) est vraie parce qu'elle est utile » (22) ? Mais en fait, James a précisé que

(20) *The quest for certainty*, p. 138 et Cf. Dewey, *Reconstruction of Philosophy*, Chapitre V.

(21) Dewey, *Reconstruction of Philosophy*, p. 154-155.

(22) James, *Pragmatism*, p. 180.

l'idée, pour être vraie, doit être utile et satisfaisante en vue d'une fin particulière et dans des circonstances particulières (23).

Quant à Dewey, il est encore plus formel. Dans le dessein de préciser la théorie sur la vérité, il a protesté contre l'identification de la vérité avec la satisfaction ou avec l'utilité en général. « Puisque, écrit-il, M. James m'a attribué la phrase « la vérité est ce qui donne satisfaction » (*Pragmatisme*, p. 234), je fais remarquer (je ne crois pas, d'ailleurs, que j'aie dit que la vérité est ce qui donne satisfaction) que je n'ai jamais identifié une satisfaction avec la vérité d'une idée, sauf la satisfaction qui surgit lorsque l'idée comme hypothèse d'exploitation, comme méthode d'essai, est appliquée à l'existence antérieure, de telle sorte qu'elle accomplit ce qu'elle a eu l'intention d'accomplir » (24). Un résultat qui est satisfaisant par rapport à d'autres fonctions, et qui cependant n'est pas produit sous la direction d'une idée donnée, ne rend pas cette dernière vraie. Toute idée vraie sollicite nécessairement quelques conséquences satisfaisantes et utiles à une situation spécifique pour laquelle elle a été formée comme plan d'action ; mais toute conséquence utile et satisfaisante ne rend pas vraie une idée qui est sans connexion avec cette conséquence. C'est aussi bien par l'intention que par les conséquences qu'on doit juger si une idée est fausse ou vraie. Sur ce point, l'exemple cité par M. Moore est concluant. « L'idée du mal, écrit M. Moore, comme le mal à une certaine dent, est vraie, si l'opération faite à cette dent modifie le mal. Si l'enlèvement de cette dent

(23) Voir Perry, *Present Philosophical tendencies*, p. 363.

(24) Dewey, *Essays in Experimental Logic*, p. 320.

ne supprime pas le mal, l'idée n'est pas vraie, alors même qu'elle cause quelque autre satisfaction plus grande, par exemple, la restauration de la vue. Quand Saül va chercher ses ânes et trouve un royaume, quoique le royaume puisse lui causer une satisfaction très grande, cela n'indique pas le lieu où se trouvent les ânes. L'idée est une connexion proposée des choses pour une fin spécifique et elle est vraie lorsqu'elle travaille de la façon proposée. Mais il est important, dit le pragmatiste, de garder en mémoire que le moyen d'exploitation proposé signifie, à la fin, le contrôle de l'expérience primitive qui est le « sujet » de l'idée. » (25)

Cette illustration éclaire encore plus nettement la position du maître instrumentaliste.

Après avoir insisté sur ce point pour prévenir un malentendu, je comparerai la théorie de Dewey avec d'autres théories classiques sur la vérité, pour faire ressortir l'originalité de la doctrine de mon auteur. Les théories classiques considèrent toutes la vérité dans un certain rapport entre l'idée et son antécédent. Les unes la font consister dans la cohérence ou dans la compatibilité de l'idée avec d'autres idées systématisées ; les autres la font consister dans la correspondance parfaite entre l'idée et la chose. Mais, dans le premier cas, remarque Dewey, une cohérence purement mentale, si elle n'est pas vérifiée expérimentalement, ne l'autorise pas à sortir du domaine de l'hypothèse (26). « L'idée ne devient pas vraie en devenant plus large » (27). Dans

(25) Moore, *Pragmatisme and its Critics*, p. 87-88.

(26) *Le développement du pragmatisme américain*, dans *Revue de métaphysique et de morale*. Oct. 1922, XXIX, p. 420.

(27) *Essays in Experimental logic*, p. 232.

le second cas, si la chose à laquelle l'idée doit correspondre est antérieure à elle, il se présente une difficulté insurmontable. Puisque le fait est une chose acquise, à quoi bon l'idée ? Pourquoi devrions-nous l'éprouver par le fait ? Si nous avons déjà ce que nous désirons, à savoir, l'existence, les réalités, pourquoi nous donnerions-nous la peine d'en former des idées plus ou moins imparfaites et de les éprouver en les confrontant avec ce que nous savons déjà être réel ? (28). Cette difficulté, pour Dewey, est inhérente à la théorie générale de la connaissance, qui affirme que la fonction de la connaissance consiste à découvrir les qualités de la réalité existant antérieurement à l'acte de connaître, et que les conclusions de la déduction doivent être capables d'être réduites en choses déjà connues. Mais, avec la méthode instrumentaliste, cette difficulté se dissipe tout de suite. Que l'idée doive correspondre aux faits, cette formule traditionnelle peut, selon Dewey, encore se soutenir. Seulement le fait auquel l'idée doit correspondre n'est plus le fait qui se présentait avant l'opération de l'acte de connaissance, c'est l'effet des conséquences qui surgissent après l'opération. « Si une notion, dit-il, ou une théorie prétend correspondre à la réalité ou à des faits, cette prétention ne peut être mise à l'épreuve, confirmée ou infirmée, que si on la fait passer dans le domaine de l'action et si l'on note les résultats qu'elle donne sous la forme de faits concrets auxquels aboutit cette notion ou cette théorie. Si, en agissant selon cette notion, on se trouve amené à des faits qu'elle implique ou qu'elle exige, alors cette notion est vraie. Une théorie correspond à des faits parce que, grâce

(28) Ibid., p. 232-233.

à l'intermédiaire de l'expérience, elle mène à des faits, qui sont ses conséquences » (29).

Puisque l'idée se vérifie ainsi par la correspondance à ses conséquences, et non à ses antécédents, toute connaissance devient prospective au lieu d'être rétrospective, hypothétique et provisoire, au lieu d'être absolue et fixe. Car elle risque toujours d'être corrigée à la suite de connaissances futures imprévues ou de faits inattendus (30). L'intelligence, pour bien remplir sa fonction d'adaptation au milieu naturel et social, doit toujours regarder en avant, être toujours sensible aux choses nouvelles. Dans ces conditions il y aura place pour l'initiative individuelle et le progrès social. Voilà le trait original de la théorie de la connaissance de Dewey, qui fait une véritable révolution Copernicienne dans le domaine de la connaissance (31).

4. — *Les Conséquences de la Théorie instrumentaliste de la Connaissance*

J'ai exposé séparément jusqu'ici les points essentiels de la théorie de la connaissance chez Dewey. Maintenant, pour obtenir une vue d'ensemble, je tâcherai d'indiquer ses conséquences éventuelles et importantes dans le domaine de la connaissance. La première conséquence importante, c'est, il me sem-

(29) *Le développement du pragmatisme américain*, dans la *Revue métaphysique et morale*, oct. 1922, XXIX, p. 420.

(30) Dewey. *Experience and nature*, p. 154-155.

(31) *The quest for certainty*, chapitre XI.

ble, l'unification de la théorie et de la pratique, de la pensée et de l'action. Depuis les débuts de la philosophie grecque, la pratique, l'action furent toujours négligées en ce qui concernait la constitution de la connaissance. Tant que celle-ci est conçue comme une chose qui copie une réalité antécédente, la pratique ne saurait être appréciée. Car la pratique implique nécessairement un changement dans la réalité, et ce changement égarerait l'objet de la connaissance. Dewey, en rejetant cette conception traditionnelle de la connaissance, exalte du même coup la pratique. Car, selon la conception instrumentaliste de la connaissance, celle-ci ne se fait que *pour* la pratique et *par* la pratique : Pour la pratique, parce que dans l'expérience, la théorie, l'idée est chose secondaire, étant nécessaire seulement pour arranger un milieu confus ; par la pratique, parce qu'une idée, une théorie ne peut se vérifier que par l'opération. Ainsi conçue, la pratique, au lieu d'être un obstacle pour la connaissance, en devient la condition nécessaire. Par conséquent, le rapport qu'il y a entre la théorie et la pratique est complémentaire au lieu d'être antagonique. La théorie et la pratique ainsi unifiées, toutes les antinomies entre la connaissance rationnelle et la connaissance empirique, entre la connaissance intellectuelle et la connaissance pratique, entre la connaissance qui implique plus particulièrement l'activité mentale et la connaissance qui implique plus particulièrement l'activité manuelle, perdront tout leur fondement ou leur sanction philosophique. Toute idée de dualité sera remplacée par celle de continuité.

Quoique Dewey exalte l'action manifeste, c'est-à-dire la pratique, il serait erroné de croire qu'il

fasse bon marché des études purement théoriques, comme ses critiques l'ont souvent prétendu.

Précisément parce que la connaissance étant instrumentale, il y a toujours danger qu'elle soit subordonnée au maintien de quelque fin préconçue ou de quelque préjugé, Dewey insiste souvent avec force sur la nature désintéressée de l'étude théorique.

Il reconnaît même la valeur intrinsèque et immédiate de la science. Seulement « la recherche désintéressée et impartiale est loin de signifier que le fait de connaître se suffise à lui-même et n'entraîne aucune responsabilité » (32).

L'instrumentaliste n'attache pas moins d'importance à l'élaboration, à l'organisation des idées, des théories pour elles-mêmes. « Il (l'instrumentaliste) dit que connaître commence par des observations particulières qui définissent le problème et se terminent par des observations particulières qui prouvent l'hypothèse. Mais que l'idée, la signification même, suggérée par les observations primitives, et démontrée par les observations finales, réclame un examen rigoureux et un long développement, le théoricien instrumentaliste serait le dernier à le nier. Dire qu'une locomotive est un agent, qu'elle est un intermédiaire entre un besoin dans l'expérience et sa satisfaction, ce n'est pas là déprécier la valeur de la construction soignée et bien élaborée de la locomotive, ni déprécier le besoin des instruments et des procédés subsidiaires qui sont destinés à introduire une amélioration dans sa construction (33).

(32) *Reconstruction in Philosophy*, p. 146.

(33) *Ibid.*, p. 148, et Cf. *Experimental Logic*, pp. 53 et 57.

On a prétendu parfois que Dewey maintient que la pensée existe pour l'action. Mais, selon la doctrine de Dewey, si la pensée est au service de l'action en la dirigeant dans certaines voies, c'est pour assurer les résultats dont l'homme a besoin dans une situation donnée, ce n'est pas pour l'action elle-même. L'action, pas plus que la pensée, n'a de raison d'être pour elle-même. « Je n'ai pas dit, écrit Dewey, que la pensée existe pour l'action. Au contraire, elle existe pour les conséquences particulières, les valeurs immédiates, etc... » (34).

Une autre conséquence importante de la théorie de la connaissance de Dewey, c'est que d'après sa théorie l'intelligence joue un rôle plus important dans l'acte de la connaissance que dans n'importe quelle autre théorie. Dans le système sensualiste, où l'esprit ne reçoit que passivement les impressions extérieures sans rien y ajouter, il est évident que l'intelligence ne joue aucun rôle. Est-ce que dans les systèmes rationalistes et idéalistes, où la première lettre du mot « Raison » ou « Intellect » est mise en majuscule, la fonction rationnelle et intellectuelle joue un rôle prépondérant ? Non pas, puisque la raison, l'intellect, dans leur système, n'effectue aucune différence entre les données de la réalité. Toutes les connaissances empiriste, rationaliste, réaliste et idéaliste sont reproductives et rétrospectives.

En revanche, l'intelligence dans la théorie instrumentaliste est, contrairement à ce que l'on croit au premier abord, tout à fait créatrice. L'intelligence chez les instrumentalistes est « naturalisée » dans

(34) Wm. Pepperell Montagné, *The ways of knowing*, p. 135.

l'expérience. Dans son sens traditionnel, la « Raison » le « Νοῦς » des Grecs, l'« Intellectus » des scholastiques, désigne d'une part l'ordre immuable de la nature, et d'autre part l'organe de l'esprit par lequel cet ordre universel est saisi. La raison représente l'étalon fixe pour les choses changeantes — la loi à laquelle les phénomènes physiques obéissent et la norme à laquelle l'action doit obéir. Elle ne joue qu'un rôle de gardien de l'ordre fixé, de la réalité toute faite. Quant à l'intelligence de l'instrumentaliste, elle n'est plus une chose transcendante, elle est associée au *jugement*, c'est-à-dire à la sélection et à l'arrangement des moyens pour produire des conséquences voulues dans la réalité, et au choix de ce que nous prenons comme fin à poursuivre. Autrement dit, l'intelligence devient une méthode efficace de l'activité réfléchie. « Pensée, raison, intelligence, quelque mot que nous employions, écrit Dewey, c'est essentiellement un adjectif (ou mieux encore un adverbe), non un substantif. C'est une disposition de l'activité, une qualité de la conduite qui prévoit les conséquences des événements existants et qui se sert de ce qui est prévu comme d'un plan et comme d'une méthode pour régler les affaires » (35). Ainsi, alors que la raison est une entité, un spectateur qui regarde passivement la réalité comme telle, l'intelligence, dans le système instrumentaliste, est une fonction, un participant dans la création et dans la reconstitution de la réalité. Ce n'est ni dans le système idéaliste, ni dans le système rationaliste, mais dans le système expérimentaliste ou instrumentaliste,

(35) *Experience and Nature*, p. 158-159.

que l'élément intellectuel, rationnel occupe réellement une position prépondérante. Dewey n'a pas tout à fait tort d'affirmer: « On ne saurait dire si ceux qui glorifient l'intelligence et la raison dans l'abstrait, à cause de leur valeur aux yeux de ceux qui jouissent personnellement de leur possession, estiment vraiment l'intelligence plus que ne font ceux qui voient en elle le guide unique et indispensable de la vie intellectuelle et sociale » (36).

(36) *Le développement du Pragmatisme américain*, dans *Revue de Métaphysique et de Morale*. Oct. 1922, p. 430.

CHAPITRE II

LA THÉORIE DE LA MORALE

La morale de Dewey n'occupe pas une place à part dans son système général de Philosophie. Elle est plutôt le champ d'application de son système instrumentaliste général. Nous verrons plus loin qu'il existe un parallélisme parfait entre sa théorie de la connaissance et celle de la morale. Comme dans le domaine de la connaissance il a, non sans habileté, cherché à concilier l'empirisme et le rationalisme, de même il a cherché à unifier le kantisme et l'utilitarisme dans le domaine de la morale. Tant dans la connaissance que dans la morale, la conciliation a été obtenue par un procédé tendant à rendre l'antagonisme insignifiant entre les deux systèmes plutôt que par un compromis arbitraire, comme font généralement les systèmes dits synthétiques de philosophie. Dewey aborde le problème de la morale à posteriori, en partant toujours du fait concret de la vie morale. D'abord, il détermine avec précision les caractéristiques de la conduite qu'on juge généralement morale ou immorale, puis il en analyse les éléments différents. A la suite de cette analyse, il conclut que tous les types des théories de morale ne se forment que parce que, dans une conduite morale, on souligne particulièrement l'un des éléments et on arrange les autres selon différents points de vue. Il peut

faire ainsi ressortir que la théorie de tel problème moral vient de ce que tel élément a été mis au premier plan de préférence aux autres. Ainsi les moralistes créent une difficulté insurmontable et pourtant artificielle, en séparant les éléments d'un acte moral qui constituent, en fait, une unité organique. A leur rencontre, Dewey prend pour point d'appui la continuité des éléments du même acte moral et, sans parti pris, détermine l'importance due à chacun des éléments. Ainsi les problèmes concernant la détermination de la moralité dans un acte, la connaissance morale et l'autorité morale se trouvent naturellement résolus par suite du réarrangement des différents éléments d'un même acte moral. Dans les pages suivantes, j'exposerai la position de Dewey à l'égard de ces problèmes en suivant pas à pas sa propre marche.

I. *La situation morale*

* La situation morale signifie « la situation dans laquelle les considérations du bien et du mal, du correct et de l'incorrect, (right and wrong) se présentent et s'emploient » (1). Toute situation n'est pas morale. Dans certaines situations nous employons les idées de vrai et de faux, de beau et de laid, d'économique et de dispendieux, etc..., sans que les considérations de bien et de mal interviennent. Alors quels sont les traits distinctifs présentés par la situation que nous considérons comme distinctement morale (2) ?

(1) Dewey and Tufts, *Ethics*, p. 201.

(2) Le mot « moral » est employé ici dans son sens large, pour désigner ce qui est moral ou immoral.

D'abord la situation morale implique l'activité de la volonté. Tout le monde reconnaît que dans une situation où l'idée de moralité intervient, le facteur volontaire doit être pris en considération. Sinon, l'acte exécuté serait comme un accident fortuit et les considérations morales n'entreraient pas en jeu. Mais tous les actes volontaires ne sont pas jugés moralement. Comme l'a fait remarquer Spencer, « aérer la chambre, mettre un pardessus lorsqu'il fait froid, sont considérés comme des actes privés de signification morale ».

Mais quel est le facteur qui distingue la situation morale des autres situations impliquant également des actes volontaires ? Tant que la fin de l'acte est envisagée sans aucune considération de ses relations avec d'autres fins, l'acte qui est exécuté est moralement indifférent. C'est une affaire technique, qui consiste à sélectionner, à arranger les moyens pour une fin déterminée, ce n'est pas une affaire morale. Mais du moment que la valeur d'une fin est tellement opposée à d'autres fins qu'un choix est nécessaire, nous avons alors une situation morale. Ce n'est plus la valeur relative des moyens pour atteindre une fin c'est la valeur de la fin elle-même qui est en question. Un acte est moral lorsqu'il est exécuté après délibération du choix de fins qui sont incompatibles et impliquées dans une situation morale.

Ainsi nous pouvons définir avec Dewey le comportement moral comme « l'activité évoquée et dirigée par les idées de valeur, lorsque les valeurs intéressées sont respectivement incompatibles, de telle sorte qu'il faille les soumettre à une étude et à une sélection avant de passer à l'action (3) ».

(3) Ibid., p. 209.

2. — *Les différents aspects de l'acte moral*

Après avoir identifié le comportement moral, Dewey procède à l'examen de ses différents aspects. On peut, à la rigueur, diviser un acte complet en deux éléments, dont l'un est conçu comme existant dans la propre conscience du sujet, et dont l'autre, à savoir l'exécution extérieure, affecte le monde extérieur et tombe sous l'appréciation d'autres personnes. Mais, pour Dewey, ces deux éléments, quoique susceptibles d'être discernés intellectuellement, ne sont pas susceptibles d'être séparés réellement. Le côté « mental », le désir, la délibération, déterminent ce qui doit être *fait*; le côté manifeste réalise certains processus mentaux qui sont partiels et insuffisants. Ainsi, entre ces deux côtés, ces deux aspects du même acte, il n'y a pas de solution, mais il y a continuité complète. Cette continuité peut être manifestée par un exemple concret (4). Supposons qu'un homme se trouve devant un fossé et qu'il songe à le sauter. S'il était sûr qu'il pût ou ne pût pas le faire, une activité décisive dans quelque direction s'accuserait tout de suite. Mais, s'il hésite, alors, il délibère, il est dans le doute. Durant ce temps de suspension de l'action, son activité est consacrée à redistribuer l'énergie dans l'organisme pour préparer un cours déterminé de l'action. Il mesure le fossé des yeux, il se rend compte de l'énergie dont il dispose. Il cherche d'autres moyens de traverser,

(4) D'après *Democracy and Education*, p. 403.

il réfléchit sur l'importance de cette traversée. Tout cela signifie une concentration de la conscience, une orientation vers les attitudes, vers les facultés, vers les désirs de l'individu. Cet aspect conscient, ou intérieur de l'action, représente bien une partie de l'acte complet dans son développement temporel. Mais l'aspect physique, manifeste, ou extérieur de l'acte ne le suit pas immédiatement. « Il y a un comportement continu, procédant d'un état plus déterminé et plus complet. D'abord l'activité consiste principalement en certaines tensions et en certains ajustements à l'intérieur de l'organisme et, ensuite, lorsque ceux-ci sont coordonnés dans une attitude unifiée, l'organisme tout entier agit, un acte manifeste est entrepris. Nous pouvons, bien entendu, considérer comme mental ou psychique l'aspect plus explicitement conscient de l'activité continue. Mais cela identifie seulement le côté mental ou psychique comme un état indéterminé et en voie de formation d'une activité, qui, dans sa totalité, tend à pousser l'énergie manifeste à modifier le milieu » (5).

Les deux éléments d'un acte volontaire ainsi distingués représentent deux aspects continus et complémentaires d'un même acte complet dont l'accomplissement dépend aussi bien de l'un que de l'autre. Cependant, les moralistes traditionnels nient cette unité organique et séparent absolument l'aspect intérieur de l'aspect extérieur. L'aspect intérieur est rattaché exclusivement à la volonté, à la disposition, au caractère de l'homme ; et l'aspect extérieur est rattaché complètement aux conséquences qui découlent de l'aspect intérieur. Le premier effet de cette division absolue porte sur les théories concernant

(5) *Democracy and Education*, p. 403.

la détermination de la moralité dans un acte. Les partisans des unes, qui soulignent l'aspect intérieur, situent la moralité d'un acte moral dans le motif ; les autres, en revanche, qui mettent l'aspect extérieur au premier plan, la situent dans les conséquences d'un acte. Le kantisme représente les premières, et l'utilitarisme, les secondes. Pour les kantistes, la bonne volonté est la seule morale, la volonté étant considérée comme quelque chose de complet en elle-même, indépendamment de l'action et des changements opérés dans le monde. Pour les utilitaires, la moralité d'un acte ne demeure pas dans la conscience d'une personne, mais dans ce qu'elle *fait*, dans les conséquences qui s'ensuivent et les changements qui sont actuellement produits. Ce ne sont que les résultats, la conduite manifeste qui comptent. Ils fournissent le seul critérium de la moralité.

La division absolue d'un acte complet en deux parties entraîne aussi la diversité des théories concernant le problème de la connaissance morale et celui de l'autorité morale. Les théories qui reconnaissent la moralité exclusivement dans les biens naturellement expérimentés, maintiennent que les expériences passées fournissent toutes les données nécessaires pour la connaissance morale. Plaisir et peine, satisfaction et déception sont des expériences familières et souvent rencontrées. Ce que, d'après les susdites théories, nous devons faire, c'est d'enregistrer leur apparition et les circonstances dans lesquelles elles apparaissent, et de déterminer nos fins et nos objectifs suivant cet enregistrement des faits par l'expérience passée.

L'hédonisme est ainsi lié avec l'empirisme, si on le comprend dans ce sens que les expériences particulières passées fournissent la méthode de toutes

les idées, de toutes les croyances. Les théories qui attachent de l'importance à l'aspect intérieur n'inspirent logiquement aucun besoin de recourir à tout ce qui est en dehors de la conscience pour assurer la certitude de la connaissance morale. Un organe spécial est toujours prêt à procurer celle-ci. Ainsi cette théorie tend à s'allier avec quelque forme de l'intuitionnalisme, du rationalisme ou du transcendantalisme, signifiant tous qu'il y a quelque chose dans la connaissance qui est en dehors des expériences particulières.

Pour le problème de l'autorité morale la division rigide des aspects de l'acte moral suscite aussi une divergence entre les théories. La doctrine philosophique pour laquelle la moralité est toute dans les conséquences, fait de l'autorité, du contrôle, de la loi, d'une obligation, un moyen en vue d'une fin. L'autorité d'une règle donnée réside dans son pouvoir de réglementer les désirs, de sorte que le maximum de plaisir puisse être assuré. En revanche, pour la doctrine qui s'appuie sur le fait de la volonté, sur l'aspect intérieur de l'acte moral, aucune satisfaction n'est moralement bonne, à moins qu'elle ne soit obtenue en suivant la règle qui s'impose sans aucune considération du résultat. La règle a sa raison d'être en elle-même.

Ainsi, nous sommes arrivés à comprendre, en suivant Dewey, comment, par la dissociation des aspects d'un acte complet, tous les antagonismes concernant la détermination de la moralité et le problème de la connaissance morale, ont pris naissance dans l'histoire des théories de la morale. En effet, la confusion des théories concernant ces problèmes provient de ce qu'elles s'appuient sur un faux postulat, d'après lequel les aspects d'un acte volontaire se-

raient séparables, et un seul aspect prépondérant ; il suffit alors de supprimer ce postulat pour résoudre du même coup ces problèmes. Nous allons voir comment Dewey, en rendant la continuité à l'acte moral et en donnant à ses différents aspects leur place particulière, repoussera toutes ces théories formées artificiellement, et comment il finira par constituer une théorie positive de la morale reposant sur l'idée de la continuité, — idée qui lui est si chère —, au lieu de l'idée de la dualité, de la solution.

3. — *Le caractère et la conduite*

Dewey commence par examiner la théorie de Kant concernant l'identification de la moralité dans un acte volontaire.

Dans la thèse kantienne Dewey trouve de la vérité. Dans beaucoup de cas, il est évident que nous attribuons une valeur morale, une bonté aux actes, sans nous référer aux résultats réellement obtenus. Par exemple, une personne qui tâche de sauver un enfant tombé à l'eau, est jugée indépendamment de sa réussite. Même si elle échoue, nous tenons cette personne pour bonne. Sur ce point, « nous devons être d'accord avec Kant, disant que la valeur morale ne dépend pas de la *réalisation* de l'objet du désir » (6). « Mais, continue Dewey, nous devons considérer la valeur morale de cet homme comme consistant précisément dans le fait qu'il visait à *un bon résultat*. Nous ne faisons pas abstraction de la fin, mais nous approuvons cet homme, parce que la fin est bonne » (7). Dans la pensée de Dewey, il est

(6 et 7) *Ethics*, pp. 243-244.

vrai que la moralité ne dépend pas de résultats réellement obtenus, mais dépend néanmoins de la fin prévue de l'action, qui, dans les conditions normales, peut procurer tel ou tel résultat, lequel est bon ou mauvais. La volonté est sans doute importante à l'égard de la détermination de la moralité, si l'on entend par là les tendances, les désirs ou les habitudes contribuant à réaliser les résultats prévus comme désirables ; car, « sans une disposition propre, c'est seulement par hasard que les résultats sont acquis » (8). Mais, si l'on considère la volonté comme étant complète en elle-même, sans égard à ses résultats probables, cette bonne volonté n'est, par définition, bonne à rien. Un homme pourrait-il se justifier en invoquant qu'il avait une bonne intention, si ce fait d' « avoir une bonne intention » ne dirigeait pas les actes manifestes qu'il a accomplis et les conséquences qui en sont résultées ? En outre, même dans certains cas où nous ne jugeons pas un acte par ses résultats réellement acquis, mais par la volonté qui tendait à des résultats malheureusement manqués, « ce n'est que lorsqu'il y a *quelque action* qui atteste la présence réelle du motif et de la fin » (9). Ainsi, on ne peut pas juger une bonne volonté indépendamment de l'action manifeste. Ce n'est pas tout encore. Non seulement la bonne volonté, à elle seule, ne peut constituer la moralité de l'acte, mais un acte qui ne provient pas de la volonté doit néanmoins, dans certains cas, être jugé moralement. Un enfant négligent, lorsqu'il est blâmé, cherche à s'excuser en disant qu'il n'avait pas eu l'intention de « faire cela ». Nous répliquons souvent alors : « C'est justement là

(8) Ibid., p. 244.

(9) Ibid., P. 244.

ta faute ; tu aurais dû avoir l'intention de ne pas « faire cela ». Autrement dit, si tu avais pensé à ce que tu faisais, tu n'aurais pas agi ainsi, et tu n'aurais pas amené ces résultats fâcheux ». « Nous ne blâmons pas celui qui a omis en raison de son inexpérience de penser à une fin morale, mais nous blâmons celui qui, en agissant, n'emploie pas ses expériences acquises et sa capacité intellectuelle » (10). Ces deux faits suffisent pour prouver que nous n'identifions pas la volonté et le motif avec quelque chose qui n'a rien à démêler avec la disposition à atteindre les fins. « La volonté ou le caractère *signifie* la préméditation intelligente des fins et l'effort résolu pour les réaliser. Elle ne peut être conçue séparément des fins désirées » (11).

En critiquant la théorie de Kant, Dewey est ainsi arrivé à donner une place légitime à la volonté, au caractère, encadrés dans un acte complet moral.

Maintenant examinons son attitude au regard de la thèse utilitaire de la moralité. Au début, les utilitaires ne faisaient consister la moralité que dans les conséquences réellement occasionnées. Mais, pour ne pas trop s'éloigner des faits, ils sont finalement arrivés à substituer les conséquences prévues aux conséquences réellement occasionnées. Sur ce point, on voit déjà un rapprochement sensible de la thèse utilitaire et de la thèse kantienne ; car les résultats prévus ne font plus partie exclusivement de l'aspect extérieur, mais font partie de l'aspect intérieur de l'acte moral. Seulement ils maintiennent encore une position inconciliable avec le kantisme, en distinguant l'intention du motif. Suivant eux, l'intention

est ce que l'on compte faire ; le motif est l'état d'esprit de l'homme qui indique pourquoi il compte le faire. L'intention est la fin concrète, les résultats prévus et désirés ; le motif est l'état d'esprit qui rend ces résultats intéressants et attrayants plutôt que d'autres. En faisant cette prétendue distinction Mill a déclaré : « La moralité d'une action dépend entièrement de l'intention, c'est-à-dire de ce que *veut faire* l'agent. Mais le motif, c'est-à-dire le sentiment qui le fait vouloir de telle façon, lorsqu'il ne change rien à l'acte, ne change rien aussi à la moralité » (12).

Dewey voit dans cette proposition une contradiction écrasante. « C'est, écrit-il, une contradiction dans les termes que de parler du motif, d'une part comme de ce qui détermine quelqu'un à faire un acte ou à avoir l'intention d'occasionner certaines conséquences, et ensuite de parler d'un motif qui ne changerait rien à l'acte ! Comment serait-il possible que ce qui suscite une intention ne changeât rien à elle et à l'acte qui en procède ? » (13). Pour Dewey, tout motif affecte l'acte, et il marque précisément la différence qui distingue un acte de l'autre. La difficulté selon laquelle les utilitaires trouvent une moralité dans le motif vient, dit-il, de ce fait qu'il existe une équivoque dans le terme « sentiments », auquel Mill et Bentham ont fait allusion. Ce terme peut signifier un état d'esprit aveugle, vague, non éclairé par la pensée, des tendances propulsives et motrices non dirigées ni par la mémoire, ni par l'anticipation. « Sentiments » dans ce sens signifie de simples instincts ou impulsions ; ils sont vraiment sans qualité

(12) Cité par Dewey dans *Ethics* p. 248. Voir Mill, *L'utilitarisme* traduit par P. L. Le Monnier R. 35.

(13) *Ethics*, p. 248.

morale. Mais, dans ce cas, il n'y a pas non plus d'intention qu'on puisse opposer au motif, car il n'y a pas de conséquences intelligemment prévues et délibérément voulues. Les utilitaires ont eu raison de refuser de reconnaître une moralité au motif compris dans ce sens, mais ils n'avaient aucune raison de réclamer une moralité pour l'intention, puisque, dans cette acception, l'intention n'existe pas et par conséquent tout acte est en dehors de la morale.

Cependant, le terme « motif » entendu comme sentiment ne signifie pas seulement des sentiments aveugles des impulsions sans pensée, il signifie aussi une tendance à s'apercevoir de son résultat probable et à s'intéresser à celui-ci, une disposition éclairée par la prévoyance intellectuelle. Dans ce cas, l'intention entre en jeu et le jugement de la moralité intervient. Mais, est-il vrai, comme les utilitaires le prétendent, que le motif ainsi compris ne change rien à l'acte, ni par conséquent au jugement moral ? Dewey le nie en s'appuyant sur les deux faits suivants : « Premièrement, tout motif qui agit, comme la passion, l'instinct, l'impulsion, l'habitude, l'intérêt en poursuivant une fin concrète, un objectif déterminé, donne prise à ce dernier sur la personne, lui communique une force motrice et la pousse à le réaliser. Autrement, les conséquences prévues resteraient des entités intellectuelles que la pensée pourrait contempler de loin spéculativement, mais qui ne possèderaient jamais le poids d'une influence, d'un pouvoir pour exciter l'effort » (14). Deuxièmement, « non seulement quelque tendance dans la constitution de l'homme est créatrice de forces motrices,

(14) *Ethics*, p. 252.

attrayantes ou répulsives, que les conséquences possèdent, mais elle intervient aussi dans le fait que telle conséquence plutôt qu'une autre est suggérée » (15). Un homme de caractère aimable ne pense pas souvent à la cruauté, et un avare songe le plus souvent à son gain et à l'acquisition personnelle. L'homme fait toujours attention à ce qui l'intéresse, et ce qui lui est indifférent ne se présente pas à son esprit. « Les tendances », écrit Dewey, « les attitudes personnelles, sont donc en dernière analyse les causes déterminantes aussi bien du fait que nous avons certaines intentions dans l'esprit, que de l'influence active et motrice qu'exercent celles-ci. Comme Bentham le dit les motifs font les intentions » (16).

Le motif ainsi entendu a la même importance morale que l'intention. Les utilitaires ont eu tort de refuser de la lui reconnaître en considérant tout motif comme un sentiment aveugle.

Cette analyse et cette critique des systèmes kantien et utilitaire amènent Dewey à déterminer le rapport souhaitable entre le caractère et la conduite. « Un acte volontaire, conclut-il, est toujours une disposition ou l'habitude d'un agent de passer à un acte manifeste, qui, pour autant qu'il le peut, produit certaines conséquences. Un motif « pur », qui n'agit pas, n'est pas un vrai motif et n'est donc pas un acte volontaire. D'autre part, les conséquences qui ne sont pas personnellement voulues, choisies et combattues ne font pas partie d'un acte volontaire. Ni l'intérieur indépendamment de l'extérieur, ni l'extérieur indépendamment de l'intérieur, n'a une qualité volontaire ou morale. Le premier est simple-

(15) *Ethics*, p. 252.

(16) *Ibid.*, p. 252.

ment de la sentimentalité ou de la rêverie passagère ; le dernier est simplement un accident ou un hasard » (17).

Quant à l'objet du jugement moral, Dewey le détermine comme suit : « La qualité première, qui est l'objet du jugement, demeure principalement dans l'intention, dans les conséquences qui sont prévues et désirées. En dernier lieu, elle demeure dans la disposition ou dans la caractéristique de la personne, qui est responsable en raison de sa prévoyance, de son désir d'occasionner telles conséquences plutôt que telles autres » (18).

4. *La connaissance morale*

C'est surtout en traitant du problème de la connaissance morale que l'esprit instrumentaliste de Dewey s'accuse clairement ; car la théorie générale de l'expérience y intervient davantage. En suivant l'analyse de Dewey, nous sommes arrivés à déterminer l'objet du jugement moral. Maintenant, nous nous occuperons de la question de savoir comment nous jugeons un acte comme bon ou mauvais. C'est le problème du jugement des valeurs qui se pose. Pour les kantistes, il est des principes a priori de la morale qui existent éternellement dans un monde transcendantal et qui sont connus directement par la raison. Un acte, suivant qu'il est en accord avec des principes préexistants ou contraire à eux, est jugé bon ou mauvais, moral ou immoral. Pour les utilitaires,

(17) *Ethics*, p. 237-238.

(18) *Ibid.* P. 261.

ces principes sont connus empiriquement. Ils ne sont que des généralisations de cas particuliers qui ont apporté des satisfactions, des plaisirs, comme conséquences. Ils se recommandent par elles. Un acte, suivant que ses conséquences probables seront satisfaisantes ou désagréables, prévues à la lumière d'expériences analogues antérieures, est jugé bon ou mauvais. On voit aisément que la divergence des deux écoles vient aussi du fait que chacune prend un des aspects d'un acte volontaire comme prépondérant. On voit l'erreur commune du rationalisme et de l'empirisme traditionnels en ce qui concerne la théorie générale de la connaissance. Dans le domaine de la morale, comme dans le domaine de la connaissance en général, Dewey oppose à la fois au rationalisme et à l'empirisme son empirisme expérimental. Tout en reconnaissant dans la délibération faite avant l'action la nécessité de l'esprit rationnel et universel pour prendre en considération toutes les conséquences probables d'un acte, il écarte complètement l'apriorisme de Kant ; il confie volontiers à l'expérience le soin de développer ses propres étalons pour assurer la réglementation de l'action, au lieu de recourir à ce que les philosophes appellent les valeurs éternelles ou principes a priori. Il sait gré à l'empirisme traditionnel, dont le représentant dans le domaine de la morale est l'utilitarisme, d'avoir lié la théorie des valeurs avec les expériences concrètes du désir et de la satisfaction. Mais les théoriciens empiriques des valeurs maintiennent encore, selon Dewey, la fausse notion que la pensée et le jugement travaillent sur des valeurs qui ont été l'objet d'une expérience indépendamment d'eux (19). Pour ces théori-

(19) *The quest for quantity* P. 157-258.

ciens, les satisfactions émotionnelles par rapport à la connaissance morale, occupent une place analogue à celle qu'occupent les sensations dans la connaissance de la nature. Les unes aussi bien que les autres sont toutes prises comme des données préexistant à la pensée qui se reflète sur elles, mais qui ne les modifie pas. Ainsi les valeurs sont constituées complètement par des affections, des jouissances. Être satisfaisant et être une valeur ne font qu'un pour ces théoriciens empiriques des valeurs. Mais, objecte Dewey, c'est une chose de dire que tel objet a antérieurement donné une satisfaction, c'est une autre chose de dire, avec les théologiens, qu'il est « satisfactoire ». Ce qui a donné une satisfaction n'implique pas sa répétition, ni n'assure une satisfaction la deuxième fois (20). D'autre part, un jugement de valeur comme la proposition « tel objet est satisfactoire », au lieu de se référer à une expérience passée pour sa vérification, s'adresse à une action et à des conséquences futures désirables. Les satisfactions passées ne justifient pas suffisamment un jugement de valeurs. Par ces raisonnements, Dewey constate deux points importants en ce qui concerne le jugement sur les valeurs. « L'un est que le jugement de valeurs n'est jamais complet en lui-même, mais détermine toujours ce qui est à faire. L'autre est que le jugement de valeurs implique que la valeur n'est pas quelque chose d'antérieurement donné, mais quelque chose devant être donné par l'action future, conditionnée elle-même par le jugement et variant avec lui » (21). Ces deux propositions constituent la thèse centrale de la connaissance morale de Dewey. Les caractéristiques

(20) *The quest for certainty*, pp. 260-261.

(21) *Essays in Experimental Logic* P. 361.

pratique et opérative du jugement se rencontrent ainsi aussi bien dans sa théorie de la connaissance morale que dans sa théorie générale de la connaissance. De là le parallélisme parfait entre les deux systèmes. En premier lieu, toutes deux n'opèrent que dans le domaine de l'expérience. En deuxième lieu, comme dans le domaine de la connaissance de la nature, les données sensibles de l'expérience directe et non contrôlée, sont considérées comme problématiques, comme fournissant des matériaux qui doivent être transformés en objets connus par les opérations réflexives dont les conséquences deviennent choses importantes ; les jouissances, les satisfactions directement expérimentées avant l'intervention de l'intelligence ne sont considérées que comme biens problématiques qui deviendront valeurs lorsqu'elles seront reproduites sous une forme modifiée par suite de l'opération de l'intelligence (22). En troisième lieu, les principes généraux, pour le jugement moral comme pour le jugement en général, ne jouent qu'un rôle intellectuel. « Ce sont des méthodes utiles pour juger les choses » (23). De même que les connaissances physiques ne progressèrent pas tant que le dogme des modèles ou des formes servant de critères de la connaissance n'eut pas été aboli, et que les principes généraux de la science n'eurent pas été réduits à la valeur de simples hypothèses, de même tous les credos, tous les principes moraux durent perdre leur fixité et leur éternité en devenant des instruments intellectuels (24). « L'erreur fondamentale », écrit Dewey, « des empiristes et des utilitaires

(22) *The quest for certainty*, p. 259.

(23) *Ethics* P. 333.

(24) *Ethics*, P. 333. *The quest for certainty*, P. 277.

est qu'ils cherchent des règles qui par elles-mêmes avertissent l'agent exactement du cours de l'action à poursuivre, tandis que *l'objet* des principes moraux est de fournir les points de vue et les méthodes qui rendent l'individu capable de faire pour son propre compte l'analyse des éléments du bien et du mal dans la situation particulière où il se trouve » (25). Chaque situation implique un bien unique qui ne peut se réaliser que par l'opération expérimentale du jugement. Aucun principe, à cause de sa qualité de généralité, ne s'y applique parfaitement. En quatrième et peut-être dernier lieu, dans le domaine de la connaissance de la nature, lorsque les empiristes réduisent la raison à des associations automatiques de sensations, et que les rationalistes ne lui attribuent qu'un rôle de spectateur, de gardien de l'ordre fixé, ce sont les instrumentistes qui chargent l'intelligence d'une grande responsabilité. De même, dans le domaine de la connaissance morale, lorsque d'une part les utilitaires réduisent la raison à la fonction d'un simple calcul du plaisir et du mal, et lorsque d'autre part les kantistes la font consister à révéler les principes a priori et à encadrer chaque acte particulier dans quelque principe formel et vide de sens, c'est seulement la théorie instrumentaliste de la connaissance morale qui charge lourdement l'intelligence, en exigeant d'elle qu'elle assure une délibération propre à chaque cas particulier pour obtenir un bien unique, et forme des principes directeurs toujours prêts à se modifier.

Ce parallélisme parfait ne vient, il me semble, que du fait que Dewey introduit sa philosophie gé-

(25) *Ethics*, p. 333. *The quest for certainty*, p. 277.

nérale de l'expérience, qui est l'instrumentalisme, dans le domaine de la morale, et que les généralisations et l'extension des résultats de cette application renforcent en revanche la thèse centrale de l'instrumentalisme (26).

5. *L'autorité morale*

Un acte, lorsqu'il est connu et jugé comme bon, peut être incompatible avec l'inclination actuelle de l'agent. D'un côté, il y a la suprématie légitime du bien rationnel pourtant lointain ; de l'autre côté s'impose immédiatement l'aversion de l'impulsion. Il devient nécessaire alors, ou bien de faire valoir le bien rationnel, ou bien de remanier le jeu des désirs naturellement dominants. De là provient le problème de l'autorité morale. Les kantistes et les utilitaires divergent sur ce point comme ailleurs. Les premiers voient dans ce conflit le conflit de deux *moi* dont l'un est sensible et l'autre rationnel. Le *moi* sensible agit toujours par intérêt et en vue des conséquences agréables, tandis que le *moi* rationnel agit toujours par principe. Entre ces deux *moi*, il y a une opposition radicale. C'est en faisant valoir le *moi* rationnel sans égard à aucun intérêt, que l'acte acquiert de la moralité. Les utilitaires, de leur côté, voient le conflit entre deux intérêts, dont l'un est l'objet du désir immédiat, et l'autre représente un bien lointain, mais plus important que le premier.

(26) Voir *Essays in Experimental Logic* P. 347.

En repoussant le désir urgent, afin d'obtenir un intérêt plus important, l'agent éprouve naturellement une contrainte, ce qui explique l'intervention du sentiment du devoir. Jugé du point de vue de ce qu'il fait, l'agent semble agir suivant le principe, mais, au fond, il agit encore pour un intérêt plus sûr, sans égard à la valeur intrinsèque du principe. Ainsi, pour assurer l'autorité du principe, il faut arranger les actions extérieures qui opèrent sur l'individu de manière à laisser celui-ci trouver son plaisir personnel en ce qui conduit au bien-être public, et sa peine personnelle en ce qui y est contraire. Ils raisonnent comme ceci : A moins qu'il n'y ait un intérêt dans un objet ou une idée, il n'y aura pas de force motrice. Par conséquent, même lorsqu'une personne prétend agir par principe ou par respect du devoir, elle agit réellement parce qu'il y a quelque chose là-dedans pour elle-même. Selon Dewey, la prémisse de ce raisonnement est correcte ; la conclusion est fausse. Les kantistes de leur côté raisonnent comme suit : Ainsi que l'homme est capable d'effectuer une action généreuse en mettant de côté son propre intérêt, même en se sacrifiant, de même il est capable d'agir sans aucun intérêt. Aussi la prémisse est-elle correcte et la conclusion fausse (27). L'erreur des deux côtés gît toujours, selon Dewey, dans une fausse notion de la relation entre l'intérêt et le *moi* : « Tous postulent que le *moi* est une quantité fixée et partant isolée. Par conséquent, il y a un dilemme rigide entre l'action par intérêt personnel et l'action sans intérêt » (28). Mais, selon Dewey, il y a deux faits incontestables : L'un est que l'homme doit s'intéresser à ce qu'il fait ; sinon il ne le ferait

(27) D'après *Democracy and Education*, p. 407.

(28) Ibid.

pas, et l'autre est que ce qui intéresse l'homme n'est pas nécessairement le profit tout à fait personnel, comme la réputation, l'approbation d'autrui, le pouvoir sur autrui, le bénéfice pécuniaire ou le plaisir. On s'intéresse souvent à des choses qui n'ont rien à voir avec les profits personnels, mais qui intéressent la personne simplement parce que le *moi* de la personne s'identifie avec elles. Un médecin qui continue à soigner un malade dans un cas de peste, au risque de sa propre mort, doit être intéressé par l'accomplissement efficace de sa profession, plus intéressé par là que par la sécurité de sa propre vie. Il serait faux de dire que cet intérêt est simplement un masque pour un intérêt dans quelque autre chose qu'il obtient en continuant ses services, tel que l'argent, la bonne réputation, etc... Car il n'est pas rare qu'on s'intéresse à l'activité, à l'objet, en eux-mêmes, sans aucune considération de gain personnel (29). « Du moment que, écrit Dewey, nous reconnaissons que le *moi* n'est pas quelque chose de tout fait, mais quelque chose en formation continuelle par le choix de l'action, toutes les situations s'éclaircissent. L'intérêt d'un homme qui continue son travail en dépit du danger de mort, signifie que son *moi* s'est réalisé *dans* ce travail ; s'il y renonçait finalement, s'il préférerait sa sécurité ou son confort personnels à celui-là, cela signifierait qu'il donne la préférence à cette espèce de *moi*. L'erreur gît dans la séparation qu'on fait entre l'intérêt et le *moi*, et dans la supposition que le dernier est la fin pour laquelle l'intérêt est un moyen. En fait, le *moi* et l'intérêt sont simplement deux noms pour le même fait ; l'espèce et le degré de l'intérêt pris activement dans une

(29) D'après *Democracy and Education*, p. 408.

chose révèlent et mesurent la qualité du *moi* qui existent. Maintenez que l'intérêt signifie l'identité active et motrice du *moi* avec un certain objet, et tout prétendu dilemme tombera à terre » (30).

Mais si un acte est exécuté nécessairement suivant un intérêt qui est l'expression du *moi*, d'où vient la contrainte, le sentiment du devoir ? Selon Dewey, cela vient de la transition du *moi* constitué en *moi* idéal. Un *moi* normal est toujours en expansion et en croissance. Tout d'abord, le *moi* est constitué en grande partie par les impulsions, les tendances, les intérêts purement biologiques et vitaux. Mais en s'étendant, en croissant, le *moi* s'identifie avec toutes les relations impliquées dans son activité.

Il réajuste et étend l'idée qu'il s'est faite de lui-même pour enregistrer les nouvelles conséquences, lorsqu'elles deviennent perceptibles. Par ce procédé, il y a une transition du *moi* étroit, impulsif et biologique au *moi* plus large, plus rationnel et plus social. Lorsque le médecin, pour reprendre l'exemple précédent, commença sa carrière, il avait pu ne pas avoir pensé à la peste ; il avait pu ne pas s'être sciemment identifié lui-même avec sa tâche dans telles ou telles circonstances. Cependant, s'il a un *moi* croissant normalement et actif, lorsqu'il s'aperçoit que sa profession implique tels risques, il les adoptera volontiers comme faisant partie intégrante de son activité. « Le *moi* plus étendu, plus large qui signifie l'inclusion, au lieu du refus des relations, est identique avec un *moi* qui s'élargit pour assumer des liens antérieurement imprévus » (31).

(30) *Democracy and Education*, p. 408.

(31) *Ibid.*, p. 409.

Mais cette transition ne se fait pas sans conflit. Si l'inspiration du *moi* plus étendu, plus large demande un réajustement sérieux du *moi* constitué par de vieilles habitudes, il y aura une tendance à résister. Car c'est la nature de l'habitude d'impliquer l'aisance dans une ligne coutumière de l'activité, et c'est la nature du réajustement de l'habitude d'impliquer un effort qui est désagréable. Le sentiment du devoir vient précisément de ces traits de répugnance et de contrainte emmêlés dans ce conflit momentané du *moi* constitué avec le *moi* idéal. « Le devoir, écrit Dewey, est ce que le *moi* partiel, isolé et incorporé dans les tendances établies, aisées et urgentes doit au *moi* idéal. Celui-ci s'incarne dans les aspirations qui, n'étant pas encore devenues des habitudes, n'ont pas d'emprise sur la personne et ne s'organisent en tendances habituelles et en intérêts que par une reconstitution plus ou moins pénible et difficile du *moi* habituel » (32).

Ainsi, à la séparation fixe et absolue entre le *moi* sensible et le *moi* rationnel de Kant, Dewey substitue une distinction momentanée entre les facteurs du *moi* qui se sont transformés en habitudes, et ceux qui sont plus précaires, moins cristallisés et qui dépendent par conséquent de la reconnaissance consciente et de l'affection intentionnellement dirigées. Ces deux ordres du *moi* ne sont pas opposés, mais complémentaires. « Le premier donne les éléments relativement solides et constitutifs du caractère ; le dernier, ses possibilités idéales ou non réalisées. Chacun doit faire le jeu de l'autre, chacun doit aider l'autre » (33).

(32) *Ethics*, p. 362.

(33) *Ibid.*, p. 362.

Aussi le sentiment du devoir est-il conçu par Dewey, non comme l'acceptation de l'expédient, ainsi que les utilitaires le prétendent, non plus comme un indice de l'hétéronomie kantienne, mais comme phénomène accompagnant l'expansion des fins et la reconstruction du caractère (34). Et agir par principe, ce n'est plus agir pour quelque principe abstrait ou pour le devoir en général, « c'est agir en raison du principe d'un cours d'action et non en raison des circonstances qui l'accompagnent (35) ». Le principe de la conduite du médecin, par exemple, c'est le soin pour le malade. C'est seulement par le renforcement de ce principe spécifique, non du principe général, que le médecin peut s'acquitter de son devoir professionnel. Il en est de même de toutes les occupations. Ni par appel au principe général abstrait, ni par appel aux sanctions extérieures à l'activité, le *moi* idéal ne peut l'emporter sur le *moi* réel. Intégrer une personne dans une occupation qui l'intéresse d'une façon générale et qui élargit continuellement l'horizon du *moi* de cette personne, et renforcer cet intérêt général au moment voulu, ce sont les moyens les plus sûrs de faire valoir l'autorité du principe au regard des habitudes constituées et tenaces.

Jusqu'ici, nous avons suivi l'analyse de Dewey à travers les problèmes importants de la détermination de la moralité, de la connaissance morale et de l'autorité morale. Nous avons vu comment, en substituant l'idée de la continuité à celle de la dualité, Dewey a pu, comme dans le domaine de la connais-

(34) Ibid., p. 363.

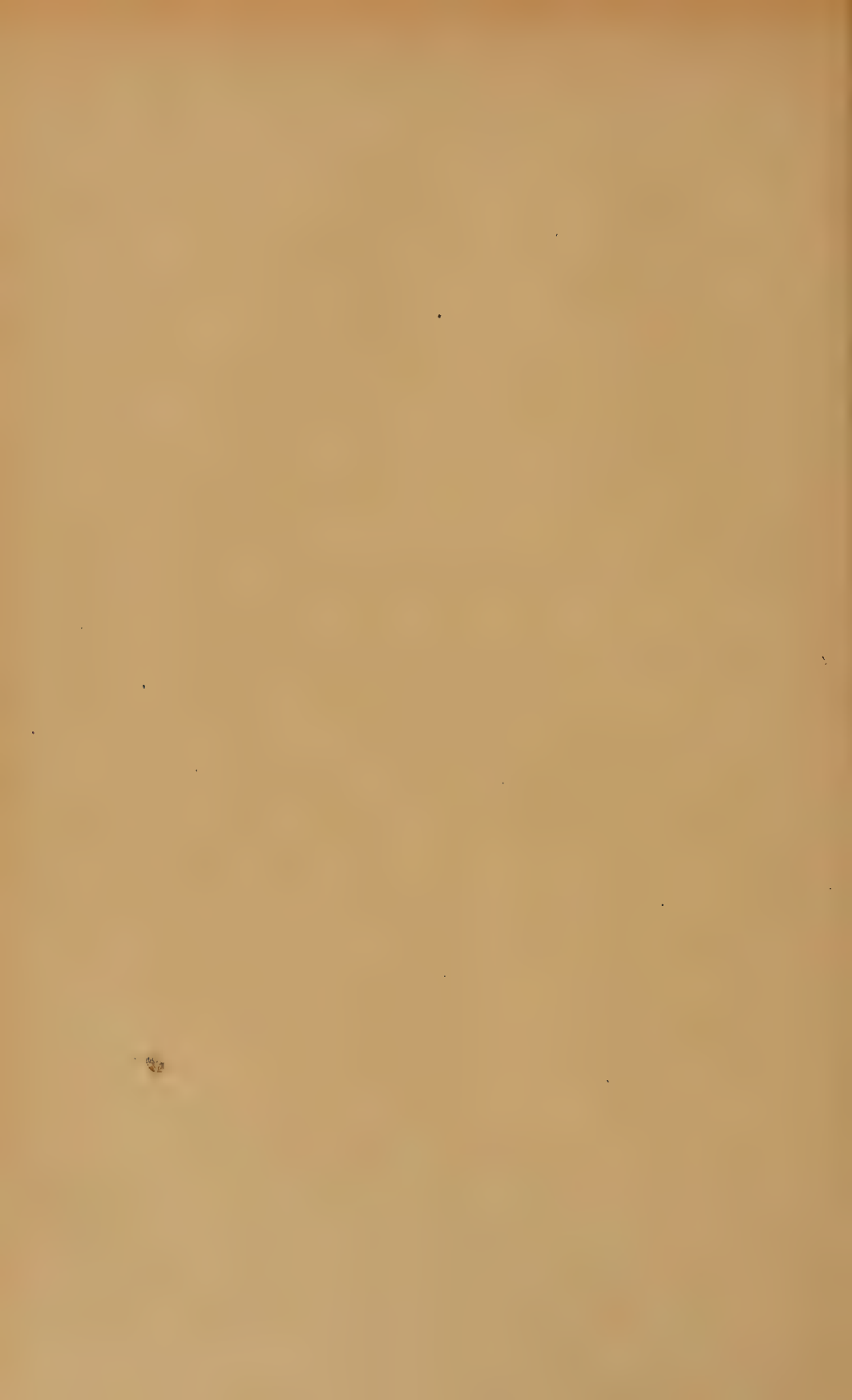
(35) *Democracy and Education*, p. 410.

sance en général, unifier le motif, le caractère avec les conséquences et la conduite, l'idée avec l'action, le principe avec l'intérêt. Ces unifications partielles peuvent être réduites en une seule unification finale ; c'est la fusion de la théorie avec la pratique. C'est dans cette unification qu'on aperçoit le mieux l'intégration de la connaissance dans la morale. Si l'idée, le motif, le principe ne se suffisent pas à eux-mêmes pour causer quelque différence dans les contingences, et partant en recevoir une vérification, la conduite, l'action attendent, elles aussi, la délibération, l'éclaircissement, la prévoyance de ces motifs. Autrement dit, la connaissance et la morale se complètent l'une l'autre. La chose la plus fâcheuse, aux yeux de Dewey, c'est la dissociation de ces divers éléments d'un acte complet ; la contre-partie de cette dissociation est la division antidémocratique des classes et des castes sociales. À travers toute sa vie et toutes ses œuvres, Dewey a une préoccupation dominante, c'est l'unification de la théorie et de la pratique, de la connaissance et de la morale. Toute sa pédagogie se fonde sur cette idée d'unification.

Dans les chapitres suivants, nous exposerons comment Dewey a transporté cette idée générale dans le domaine de l'éducation.

DEUXIÈME PARTIE

LA DOCTRINE PÉDAGOGIQUE DE JOHN DEWEY



CHAPITRE III

LA SCIENCE DE L'ÉDUCATION, SA NATURE ET SES SOURCES

1. *La Nature de la Science de l'Éducation*

En abordant leur sujet, les auteurs commencent d'ordinaire par considérer la nature propre et la position du sujet parmi les autres sujets. Les traités de l'éducation entendue comme discipline, en font-ils une science ou un art ? Quelle relation y a-t-il entre l'éducation et les autres disciplines à elle apparentées, telles que la philosophie, la psychologie, la biologie, la sociologie, etc... ? La plupart des pédagogues touchent à ces questions. En effet, suivant les réponses qu'ils leur donnent, le contenu propre de leurs doctrines de l'éducation est au moins partiellement déterminé. Peut-être n'est-il pas inutile de se demander quel est l'avis de Dewey sur ces questions avant d'entrer dans ses doctrines propres de l'éducation. Dewey n'a traité systématiquement de ces questions que tout récemment, à l'occasion d'une conférence faite à *Kappa Delta Pi*, ce qui est une *International Honor Society in Education*. Voici sommairement l'opinion de Dewey sur ces questions telle qu'il l'a exposée dans ses *Sources of a Science Education*, publiées en 1929.

1) En quel sens l'Éducation est-elle une Science ?

L'éducation est-elle une science ? Les avis sur ce point sont partagés chez les pédagogues : les uns

conçoivent l'éducation comme une science, les autres font des objections à cet égard. D'où vient cette divergence ? Elle vient plutôt d'une équivoque de termes que d'une différence doctrinale. D'abord, on emploie le mot éducation dans plusieurs sens. On entend parfois par éducation une certaine opération concrète en vue d'élever des êtres qui n'ont pas atteint leur maturité. Mais on emploie aussi le même mot pour désigner le système théorique des principes de cette opération concrète. Quand on parle de l'éducation dans la première acception, il est absurde de la concevoir comme une science. Une opération concrète est, par définition, un art ; comment pourrait-elle être une science ? Par contre, si l'on comprend l'éducation comme un système théorique de principes de l'éducation d'êtres qui n'ont pas atteint leur maturité, il n'est pas impossible de concevoir l'éducation comme science. La divergence vient aussi de l'équivoque du mot « science ». Si l'on est d'accord pour entendre par « éducation » un système théorique de principes de l'art éducatif, on n'est plus d'accord pour désigner ce système de principes par le mot « science », parce que l'on donne au mot « science » différents sens. Les uns voudraient restreindre le terme à la mathématique ou aux disciplines dans lesquelles des résultats exacts peuvent être déterminés par les méthodes rigoureuses de la démonstration. Une telle conception exclurait du domaine de la science même la physique et la chimie, car, par définition, seule est scientifique la portion de ces sujets qui est strictement mathématique. La position de ce qu'on appelle ordinairement les sciences biologiques serait encore plus douteuse, et les disciplines sociales et la psychologie n'auraient pas droit de cité dans ce domaine, sans parler de l'édu-

cation. D'autres sont plus libéraux et accordent aux sciences biologique, psychologique et même sociologique l'appellation de sciences en éliminant de la conception scientifique l'élément mathématique.

En ce faisant, on oppose encore une dernière barrière à l'éducation qui aspire à être science. En effet, les sciences, que ce soient les mathématiques, la physique, la psychologie ou la sociologie, ne poursuivent qu'une fin : la description et l'interprétation des faits sans égard à leur utilité. Autrement dit, elles sont désintéressées. Or, l'éducation, quoiqu'avec des principes théoriques, poursuit une fin d'utilité. Au lieu de déterminer ce qui est, elle détermine ce qui doit être, en vue d'aboutir à telle ou telle fin choisie pour la convenance humaine et sociale. Ainsi l'éducation ne serait pas une science, en donnant même à ce mot un sens élargi. Cependant il est des disciplines qui ont le même caractère que l'éducation, et qui, dans la classification ordinaire, sont rangées parmi les sciences, à savoir les sciences médicales, les sciences juridiques, les sciences du génie civil, etc... En appelant ces disciplines sciences, on insiste sur la méthode qui consiste à traiter la matière au lieu de chercher les traits objectifs et uniformes dans la matière même. « A ce point de vue, dit Dewey, la science signifie, à mon avis, l'existence de méthodes de recherche qui, quand elles sont portées sur une classe de faits, nous permettent de les mieux comprendre et de les contrôler plus intelligemment, moins fortuitement et avec moins de routine » (1). La science ainsi entendue, l'éducation

(1) John Dewey, *The Sources of a Science of Education*, pp. 8-9.

peut en être une, tout comme les autres sciences pures ou appliquées, selon la réponse qu'on donnera aux questions suivantes : quels sont les moyens par lesquels la pratique de l'éducation dans toutes ces branches-ci : sélection des matières d'étude, méthodes d'instruction et de discipline, organisation et administration de l'école, etc..., pourra-t-elle être effectuée rationnellement ? A quelles sources doit-on puiser les matières pour que la pratique éducative devienne de moins en moins le produit de la routine, de la tradition, des influences accidentelles ?

Dewey a parlé de l'éducation comme d'une science, et aussi d'une science de l'éducation. Qu'est-ce qu'il a entendu par ces termes ? Selon lui, l'éducation en tant qu'opération concrète, est un art ; mais il existe, ou plutôt il peut exister un système de principes directeurs, puisés à d'autres sciences apparentées, qui rendrait cette opération plus rationnelle et plus intelligente. Ce système de principes en tant que moyens s'appliquant à l'opération concrète et rendant celle-ci plus rationnelle et plus intelligente, constituerait la science de l'éducation.

Dewey compare souvent l'éducation avec le service de la construction des ponts et des chaussées, il appelle même quelquefois l'éducation « social engineering ». C'est assimiler la science de l'éducation à la science de la construction des ponts. « Il y a, écrit-il, une science de la construction des ponts en ce sens qu'il y a un certain corps de matières scientifiques indépendantes, à savoir la mathématique et la mécanique ; des sélections peuvent en être faites et organisées pour obtenir dans la pratique une solution plus efficace des difficultés et des obstacles qui se présentent dans la construction actuelle des

ponts. C'est la manière avec laquelle les matières sont traitées et organisées en vue du but, qui nous autorise à parler d'une science de la construction des ponts, quoique la construction elle-même soit un art et non une science. Les sciences mécanique et mathématique sont en elles-mêmes ce qu'elles sont, mais ce ne sont pas des sciences de la construction des ponts. Elles le deviennent, lorsque telles de leurs parties sélectionnées sont appliquées à des problèmes qui se présentent dans l'art de la construction des ponts » (2).

De cette analogie, Dewey tirait deux conclusions importantes : 1) Seule la pratique éducative pose les problèmes de la science de l'éducation, alors que les autres sciences indépendantes, amenées à l'état de maturité, sont les sources où les matières peuvent être puisées pour résoudre intelligemment les problèmes posés par la pratique éducative. 2) Il n'y a pas de science spéciale de l'éducation qui soit indépendante, pas plus qu'il n'y a de science spéciale de la construction des ponts qui soit indépendante. Mais les matières puisées à d'autres sciences indépendantes sont concentrées sur des problèmes qui résultent de la pratique de l'éducation.

Jusqu'ici nous avons précisé la conception de l'éducation telle qu'elle a été exprimée par Dewey. Mais, dans la littérature pédagogique, il y a une confusion qui résulte, d'une part, du fait que l'on désigne le même objet — un système de principes directeurs pour la pratique éducative par différents termes et, d'autre part, du fait que l'on donne à « la science de l'éducation » encore d'autres sens. Dans

(2) Ibid., pp. 34-35.

l'histoire de la pédagogie, c'est peut-être Bain qui employa le premier l'expression « l'éducation comme science » (*Education as Science*). En effet, il attachait le même sens que Dewey à cette expression. Pour d'autres auteurs, comme Claparède par exemple, ce que Dewey et Bain ont désigné par la science de l'éducation, c'est la « pédagogie générale ». En précisant la nature de la pédagogie générale, Claparède a remarqué que : « Dans ces dernières années, de nombreuses discussions se sont élevées sur la question de savoir si la pédagogie était une science autonome, ou bien si elle n'était que l'application d'autres disciplines. La confusion de ces discussions provient en partie de ce que le mot de science est employé dans des sens divers ; nous avons vu que la pédagogie n'est pas une science au sens où l'on entend ce terme quand on parle de la botanique ou de la chimie, puisqu'elle se propose certaines fins : c'est une science appliquée reposant sur la connaissance de l'enfant » (3).

De cette remarque il ressort que la pédagogie générale de Claparède et la science de l'éducation de Bain et de Dewey ne sont que deux termes pour un même objet. D'ailleurs, Dewey lui-même aurait voulu donner le nom de pédagogie à sa science de l'éducation, si ce nom n'impliquait pas l'idée d'une « science autonome » (4).

Durkheim, de son côté, distinguait trois disciplines différentes dans le domaine de l'éducation.

(3) Dr. Ed. Claparède, *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*, 11^e édition, p. 108.

(4) Voir Dewey, *op. cit.*, p. 50.

D'abord, l'art éducatif, l'action que le maître et les parents exercent sur l'enfant dans la famille et à l'école. Sur ce point, tout le monde est d'accord. Ensuite, « la science de l'éducation ». Cette science, pour Durkheim, a pour objet de décrire et d'interpréter les faits de l'éducation dans le passé et dans le présent. Les faits de l'éducation seraient étudiés comme des faits sociaux, comme des faits religieux, comme des faits économiques et comme des faits moraux et juridiques. Dans « la science de l'éducation » il y aurait deux groupes de problèmes dont le caractère purement scientifique ne peut être contesté. Les uns seraient relatifs à la genèse, les autres au fonctionnement des systèmes d'éducation. Dans toutes ces recherches, il s'agirait simplement soit de décrire des choses présentes ou passées, soit d'en rechercher les causes, soit d'en déterminer les effets. Les résultats de ces recherches constitueraient une science. Voilà ce qu'est ou plutôt ce que serait « la science de l'éducation ». Ainsi entendue « la science de l'éducation » serait une dépendance de la sociologie : la « sociologie éducative », à côté de la sociologie morale et juridique, de la sociologie économique, etc.

La troisième discipline, toujours selon Durkheim, est la pédagogie. Son « objet n'est pas de décrire ou d'expliquer ce qui est, ou ce qui a été, mais de déterminer ce qui doit être. Elles (les théories pédagogiques) ne se proposent pas d'exprimer fidèlement des réalités données, mais d'édicter des préceptes de conduite » (5). La pédagogie est donc autre chose que « la science de l'éducation ». Selon Durkheim, la pédagogie a sa place entre « la science

(5) Durkheim, *Education et Sociologie*, p. 85.

de l'éducation » et l'art éducatif. Elle consiste en un système théorique, mais non désintéressé ; elle comprend des programmes d'action, mais ne pratique pas elle-même. Elle est de l'ordre des « théories pratiques ».

D'après les définitions données par Durkheim sur ces trois disciplines, on remarque aisément que Durkheim parlait une langue différente de Dewey : la pédagogie de Durkheim, ainsi que celle de Claparède, est justement la science de l'éducation de Dewey, tandis que « la science de l'éducation » de Durkheim est justement une des sources de la science de l'éducation de Dewey. Quelle confusion de termes !

Tout ce qui précède n'est qu'une question de noms, et, bien entendu, l'énumération des confusions terminologiques n'est pas complète ; mais ces quelques éclaircissements feront, je crois, ressortir déjà plus nettement la conception de la science de l'éducation qu'avait le pédagogue américain.

2. La formation de la science de l'éducation

La science de l'éducation, telle que l'a conçue Dewey, n'existe pas encore à l'heure actuelle. Comment se formera-t-elle ? Selon Dewey, deux procédés y sont indispensables : l'abstraction et la systématisation.

La science de l'éducation, ainsi que nous l'avons fait remarquer, s'occupe des problèmes posés par la pratique, par l'expérience de l'éducation. Mais pour que la science soit compréhensive et féconde, il faut que les recherches soient faites, du moins pendant un certain temps, hors de la pratique.

« Il n'y a pas de science, écrit Dewey, sans ab̄straction, et abstraction signifie que certains événements sont transférés du domaine de l'expérience pratique et familière dans le domaine des recherches réflexives ou théoriques » (6). Si l'on s'occupe seulement de la pratique, « la préoccupation d'atteindre quelque fin directe ou une utilité pratique, limite toujours les recherches scientifiques ». Car elle restreint le champ de l'attention et de la pensée, puisque nous ne remarquons que les choses qui sont en connexion immédiate avec ce que nous voulons faire ou obtenir pour le moment. La science signifie que nous portons nos observations et notre pensée en avant et devenons intéressés pour notre propre compte par ce qui se passe » (7).

L'abstraction est une condition indispensable dans toutes les sciences. Mais, pour Dewey, dans le domaine de l'éducation, cette condition est plus difficile à remplir, car « il y a une pression pour obtenir des résultats immédiats, pour une démonstration rapide à l'école. Il y a une tendance à convertir les résultats des recherches statistiques et des expériences de laboratoire en directives et en règles pour la direction de l'administration et de l'instruction scolaires » (8). Pour illustrer cette application hâtive, Dewey cite un exemple. Un certain chercheur avait constaté que chez les filles de onze à quatorze ans, le développement est plus rapide que chez les garçons du même âge. De ce prétendu fait, l'auteur tira la conclusion que, pendant ces années, les filles et les garçons doivent être sé-

(6) Dewey, op. cit., p. 16.

(7) Ibid., p. 16.

(8) Ibid., p. 17.

parés les uns des autres pendant leur instruction. On voit tout de suite que cette conversion était hâtive et la preuve en est très claire. L'administration et l'instruction scolaires représentent une opération beaucoup plus complexe qu'un seul facteur contenu dans le résultat scientifique. La signification d'un facteur pour la pratique ne peut être déterminée que lorsqu'elle est balancée par beaucoup d'autres facteurs. « Aucune conclusion, écrit Dewey, des recherches scientifiques ne peut être convertie en une règle immédiate de l'art éducatif. Car il n'y a pas de pratique éducative, quelle qu'elle soit, qui ne soit complexe ; c'est-à-dire qu'il n'y a pas de pratique éducative qui ne contienne un grand nombre de conditions et de facteurs autres que ceux qui sont inclus dans la découverte scientifique » (9).

Aux Etats-Unis, le mouvement dit scientifique dans l'éducation est en crédit. On s'empresse toujours de transporter immédiatement dans la pratique de l'éducation les découvertes scientifiques (10). C'est contre cet abus et pour sauver la pratique que Dewey insiste sur la nécessité de l'abstraction dans la science de l'éducation.

Après l'abstraction, la systématisation est nécessaire. Pour Dewey, « aucune science réelle n'est formée de conclusions isolées, si scientifiquement correcte que soit la technique par laquelle ces résultats isolés ont été obtenus et si exacts qu'ils soient. La science n'apparaît pas tant que ces

(9) Ibid., p. 19.

(10) Voir W.-H. Kirpatrick *Certain Conflicting Tendencies within the Present-day, Study of Education*, dans les *Essays, in Honor of Dewey*, pp. 175-190.

découvertes diverses ne sont pas enchaînées ensemble pour former un système relativement cohérent, c'est-à-dire tant qu'elles ne se confirment pas, ne s'éclairent pas réciproquement » (11).

Pour illustrer ce point, sur lequel il insiste, Dewey invoque l'exemple de la science physique. « La manière, écrit-il, dont les fondements actuels de la science physique ont été posés, prouve la nécessité scientifique de la connaissance des relations qui forment un système ; elle prouve aussi que cette connaissance doit dépendre d'un schéma général de la pensée, pour que les expérimentations et les mesures aient une valeur scientifique » (12). Les expérimentations et les mensurations effectuées par Galilée constituent sans doute le fondement de la physique moderne. « Cependant, continue Dewey, Galilée avait d'abord fait une expérimentation en pensée l'amenant à cette hypothèse que le temps des corps qui tombent est proportionnel au carré de l'espace traversé. C'est cette idée générale, à laquelle il était arrivé par la pensée, qui commande son expérimentation à Pisa et donna une signification à sa mensuration du temps écoulé dans la chute de corps différents de matière et de volume... Sans cette idée, il n'aurait pas su ce qu'il fallait mesurer ; il aurait mesuré au hasard. Il n'aurait pas non plus compris la signification des mesures après les avoir faites ; elles ne seraient restées que des curiosités intellectuelles » (13). C'est l'idée seule qui détermine les résultats particuliers des mensurations et des expé-

(11) Dewey, *op. cit.*, pp. 21-22.

(12) *Ibid.*, p. 23.

(13) *Ibid.*, p. 23-24.

riminations faites. La science de l'éducation, selon Dewey, elle aussi, « ne peut être constituée simplement par l'emprunt à la science physique de la technique des expérimentations et des mensurations » (14). Car, d'abord, à l'heure actuelle du moins, les phénomènes mentaux et psychologiques ne peuvent pas encore être exprimés en termes d'unités comme l'espace, le temps, la motion, la masse, etc. Et de plus, nous n'avons pas encore une hypothèse générale, à la lumière de laquelle nous puissions savoir ce que nous avons à mesurer et qui nous permettrait d'interpréter les résultats obtenus par une technique empruntée. Sur ce point, nous avons beaucoup à faire (15).

3. *La fonction de la science de l'éducation dans la pratique éducative*

Une fois que la science de l'éducation aura été constituée, quelle sera sa fonction dans la pratique de l'éducation ? Aux yeux de Dewey, la science de l'éducation, comme n'importe quelle autre science, n'a pas d'autre raison d'être que celle d'être utile directement ou indirectement à la pratique. La science de l'éducation est faite pour l'art de l'éducation. Avant de déterminer sa fonction propre dans l'art de l'éducation, il faut répondre à deux questions préalables : Est-ce que la science de l'éducation peut être vraiment utile à l'art de l'éducation ? Y a-t-il une opposition entre les deux ?

(14) Ibid., p. 26.

(15) Cf. Bagley, *Determinisme in Education*, chap. I.

On a discrédité parfois l'étude pédagogique, sous prétexte que le succès dans l'instruction et dans la formation morale n'est pas toujours en proportion avec la connaissance des préceptes éducatifs. Soit. « Mais, répond Dewey, ce qui est négligé par l'adversaire, c'est que le succès obtenu par ces individus tend à naître et à mourir avec eux : le bénéfice de leurs résultats s'étend seulement aux disciples qui sont en contact personnel avec des maîtres également doués » (16). C'est la science de l'éducation, qui seule, par l'analyse de ce que les maîtres font intuitivement, peut faire bénéficier les autres des résultats obtenus par eux. Voilà pourquoi, même dans l'art de l'éducation, qui est déjà merveilleux, la science n'est pas inutile, comme certains praticiens le prétendent.

Y a-t-il une véritable opposition entre la science et l'art de l'éducation ? « S'il y avait, répond Dewey, une opposition entre la science et l'art, je serais obligé de me mettre du côté de ceux qui soutiennent que l'éducation est un art. Mais il n'y a pas d'opposition, quoiqu'il y ait une distinction » (17). On objectera que les lois de la science s'imposent uniformément à la pratique, et, par conséquent, empêchent le libre essor de la capacité du praticien, à l'encontre de l'art, qui encourage toujours l'individualité et l'initiative. Mais cet état des choses, pour Dewey, se présente, non pas à cause de l'existence d'une méthode scientifique, mais tout au contraire à cause de son absence. La science s'oppose ou ne s'oppose pas à l'art dans le domaine éducatif, suivant la façon

(16) Ibid., p. 10.

(17) Ibid., p. 13.

dont on conçoit la fonction de la science de l'éducation dans la pratique. Cela nous amène à la question principale qui nous occupe.

« Les lois et les faits, dit Dewey, même lorsqu'ils ont atteint une forme vraiment scientifique, ne fournissent pas de règle à la pratique. Leur valeur pour la pratique éducative, — et toute éducation est une sorte de pratique, intelligente ou accidentelle et routinière — est indirecte ; elle consiste à procurer des *instruments intellectuels* que l'éducateur doit utiliser » (18). Mais quelle est la différence entre les instruments intellectuels et les règles de la pratique ? Pour faire ressortir cette différence, Dewey cite l'exemple suivant :

Un fabricant de couleurs utilise les résultats obtenus dans un laboratoire chimique. Or, les résultats obtenus dans la fabrique varient de vingt à deux cents pour cent. Au premier abord les conclusions scientifiquement obtenues semblent n'avoir aucune utilité pratique. Mais le fabricant ne tire pas cette conclusion. Il ne perd pas de vue le fait que les conditions de l'usine impliquent plus de variables, difficiles à contrôler, que celles qui se rencontrent dans les conditions d'un laboratoire. La divergence entre les résultats obtenus à l'usine et au laboratoire l'incite à observer plus exactement et sur une plus grande échelle toutes les conditions qui affectent ces résultats. Il note les variations dans le temps et dans la température des différents processus, l'effet de la chaleur et de l'humidité ambiantes, les réactions des gaz produites accidentellement, etc. Lorsqu'il a trouvé comment toutes ces conditions affec-

(18) Ibid., p. 28.

tent les résultats, il modifie intelligemment les procédés pratiques. Il espère ainsi améliorer sa pratique en évaluant, à chaque étape, l'influence des conditions plus subtiles et plus obscures, de sorte que l'amélioration est vraiment progressive.

Si, dans ce cas, le fabricant prenait les conclusions scientifiques pour une règle impérative et fixe, il n'aurait que deux façons d'agir : ou bien il suivrait aveuglément le règlement scientifique sans pouvoir éliminer le gaspillage et les pertes dans la pratique ; ou bien il serait déçu par cette divergence entre la théorie et la pratique, il considérerait la science comme inutile pour ses affaires et retomberait dans les procédés empiriques. Mais le fabricant sensé, au lieu de prendre les résultats scientifiques pour une règle pratique, les emploie comme des instruments intellectuels dans la pratique. Ces instruments dirigent son attention dans l'observation et la réflexion sur des conditions qui autrement lui auraient échappé. « Si nous retenons, conclut Dewey, encore le mot « règle », nous devons dire que les résultats scientifiques fournissent une règle pour la conduite des observations et des recherches et non point une règle pour une action ouverte. Elle ne fonctionne pas directement à l'égard de la pratique et de ses résultats, mais indirectement par l'intermédiaire d'une attitude mentale modifiée. La fabrication devient plus efficace pratiquement, parce que le fabricant est plus intelligent et plus complet dans ses observations ; sachant ce qu'il doit chercher, il est guidé dans son interprétation de ce qu'il voit, par ce qu'il voit maintenant à la lumière d'une plus grande série de relations » (19).

(19) Ibid., p. 30.

Voilà la différence entre la règle et les instruments intellectuels dans la pratique. Je m'excuse d'avoir cité si longuement cet exemple. Mais j'estime qu'il peut mettre en relief le principe fondamental, si cher à Dewey, que toute règle, intellectuelle, morale, ou pratique, ne joue qu'un rôle d'instrument dans l'action concrète, tout son système philosophique ne permettant pas qu'une règle s'impose à l'action. La science de l'éducation ne fait pas d'exception au principe : au lieu d'imposer des règles fixes à la pratique éducative, elle ne fournit que des instruments intellectuels pour faciliter l'observation et le jugement de l'éducateur.

II. — *Les Sources de la Science de l'Education*

J'ai exposé la définition de la science de l'éducation telle que l'a formulée Dewey et le procédé de la formation de cette science, préconisé également par lui. Nous avons vu que selon Dewey la science de l'éducation pour se former doit travailler sur des problèmes posés par la pratique, puis s'éloigner un instant de la pratique pour systématiser les matières puisées à d'autres sciences indépendantes, en vue de constituer un contenu cohérent et systématique qui pourra servir à la pratique de l'éducation. La science de l'éducation se distingue d'une part de la pratique éducative qui lui pose des problèmes, et d'autre part des sciences indépendantes auxquelles elle emprunte des matières. Dewey conçoit la pratique éducative et les sciences qui fournissent les matières comme les sources de la science de l'éducation. Ni l'une ni les autres ne sauraient être cette dernière

elle-même, mais en revanche celle-ci ne saurait se former sans elles. Exposons leur rôle respectif dans la formation de la science de l'éducation, tel qu'il a été tracé par Dewey.

1. — *La Pratique de l'Education comme Source*

La Pratique éducative fournit les données, les objets qui forment les problèmes des recherches. Elle est la seule source des ultimes problèmes qui doivent être étudiés. La pratique éducative est aussi la preuve finale de la *valeur* des conclusions de toute recherche. Pour Dewey, toute théorie dans n'importe quel domaine découle de la pratique. Celle-ci sert toujours de pierre de touche à celle-là. La pratique vient la première et la dernière ; elle est le commencement et la fin : commencement, parce qu'elle pose des problèmes qui seuls donnent une signification aux recherches éducatives ; fin, parce que la pratique seule peut prouver, vérifier, et développer les conclusions de ces recherches. La position des conclusions scientifiques est intermédiaire et auxiliaire (20).

Quoique la pratique éducative joue un rôle extrêmement actif et important dans la formation de la science de l'éducation, les praticiens, à certains égards, ne sont pas compétents pour les recherches scientifiques, parce qu'ils sont trop soucieux de l'urgence de la pratique. Or, les théoriciens, les professeurs de pédagogie, par exemple, qui poursuivent

(20) Ibid., pp. 33-34.

leurs recherches dans un esprit désintéressé qui est favorable à la formation de la science, sont de leur côté trop éloignés de la pratique : ils ignorent parfois d'une part les problèmes actuels et d'autre part les résultats des principes scientifiques mis en pratique. La seule issue à ce dilemme est, selon Dewey, de mettre les théoriciens et les praticiens en contact constant. Pour ce faire, à titre d'exemple, Dewey cite deux façons de rapprocher les praticiens et les chercheurs : le rapport scolaire et le concours de l'instituteur. Le rapport scolaire est un moyen officiel de présenter des faits et de poser des problèmes actuels, tandis que dans une forme moins formelle l'instituteur peut livrer des observations et des expériences personnelles aux chercheurs.

2. — *Les Sources scientifiques*

En se tournant vers les disciplines scientifiques d'où sont tirées les matières qui forment le contenu de la science de l'éducation pour mieux résoudre les problèmes éducatifs, Dewey fait une observation importante. C'est qu'il n'y a pas de matières qui soient spécifiquement désignées comme contenu de la science éducative. Toutes les méthodes, tous les faits et tous les principes de n'importe quel sujet, qui font résoudre d'une meilleure façon les problèmes de l'administration et de l'instruction, sont convenables (21). Ce fait étant constaté, on peut, selon Dewey, 1) se rendre compte de la manifestation ré-

(21) Ibid., p. 47.

cente de l'activité enthousiaste dans les recherches éducatives et 2) quant aux conservateurs, surtout les professeurs des autres facultés, qui estiment ces recherches comme puériles et inutiles, on peut les persuader de leur importance en faisant valoir la complexité et la variété des problèmes éducatifs, et enfin 3) éviter les conceptions fausses de la science de l'éducation, comme ayant une existence propre ou mystérieuse indépendante des autres sciences, conception qui isole la science de l'éducation et fait concevoir quelque technique scientifique comme une garantie magique du produit scientifique.

Quoique la science de l'éducation puise ses matières dans presque toutes les sciences, il est néanmoins des sciences spéciales qui occupent une position privilégiée dans la formation de cette première. Ce sont, suivant Dewey, la psychologie, la sociologie et la philosophie de l'éducation.

Voici les rapports relatifs que ces différentes disciplines ont avec la science de l'éducation.

(1) *La Philosophie de l'Education*

A l'heure actuelle, presque tous les pédagogues sont d'accord sur ce point que la science éducative doit procéder de la psychologie ; mais les avis sont partagés sur la question de savoir si la philosophie peut être la base de la science de l'éducation. On est plutôt habitué à concevoir les sciences comme sources de la philosophie qu'à concevoir cette dernière comme source d'une science spéciale. Mais pour Dewey la philosophie de l'éducation est une source incontestable de la science de l'éduca-

tion. A son avis aucune science ne peut se former sans l'aide de la philosophie qui fournit les idées générales servant d'hypothèses, instruments précieux dans toute recherche scientifique. Comme la science ne peut se passer de l'hypothèse pour se former, elle ne peut se passer non plus de la philosophie (22). Mais quel est le rôle propre de la philosophie de l'éducation dans le domaine éducatif ? On dit souvent ceci : la philosophie s'occupe de déterminer les fins de l'éducation, tandis que la science détermine les moyens qui doivent être employés. Cette constatation peut facilement aboutir à une fausse conception, si l'on ne l'interprète pas avec soin. D'abord, elle a l'air d'imposer à la pratique de l'éducation des fins déterminées en dehors d'elle. Or « dans tout sens vital c'est la pratique qui détermine les fins de l'éducation » (23). La philosophie de l'éducation n'entraîne pas les fins éducatives. Elle médite seulement sur les fins proposées et obtenues par la pratique et elle les estime, les critique à la lumière d'un schéma général des valeurs, et propose les meilleures, qui à leur tour devront être vérifiées et modifiées par la pratique. C'est la pratique qui est, à l'égard des fins, à la fois initiale et finale, tandis que le rôle de la philosophie n'est qu'instrumental et intermédiaire.

On arrivera facilement par la constatation citée plus haut à la notion que « le moyen et la fin sont séparés l'un de l'autre, chacun ayant son domaine propre ». Mais au dire de Dewey il ne doit pas exister de distinction absolue entre la fin et le moyen. « La « fin » est seulement une série d'actes vus de loin ;

(22) Cf. Dewey, *The quest for certainty*, p. 310 et suiv.

(23) Ibid., p. 56.

et le moyen est une série d'actes vus de près... La fin est le dernier acte prévu dans la pensée ; et les moyens sont les actes qui doivent être exécutés antérieurement à la fin » (24). Entre les moyens et la fin il y a continuité et non séparation. Un acte est moyen par réflexion à celui qui suit, et fin par réflexion à celui qui précède. Si l'on prend comme deux choses absolument distinctes et subordonnées les résultats de la science et les idées fournies par la philosophie, on manquera aussi bien les meilleures fins que les meilleurs moyens.

Ces observations faites, Dewey conclut ainsi : « Nous ne pouvons assigner des moyens à la science et des fins à la philosophie qu'à la condition qu'il y ait une interaction persistante et constante entre les deux » (25).

(2) *La psychologie*

C'est une banalité de dire que la psychologie est la pierre angulaire de la science de l'éducation. La façon dont Dewey parle maintenant de la psychologie comme d'une source de la science éducative est plutôt négative que positive (26). Ainsi que nous l'avons fait remarquer occasionnellement, le mouvement dit scientifique dans le domaine de l'éducation, surtout dans son rapport avec les recherches psychologiques, est en faveur aux Etats-Unis. Or, Dewey

(24) Dewey, *Human Nature and Conduct*, p. 34.

(25) Dewey, *The Sources of a Science of Education*, p. 60.

(26) Pour son exposé positif, voir Dewey, *Educational Essays*, « *Psychology and Social Practice* », p. 133 et suiv.

s'inquiète du danger d'abus possible. Il critique particulièrement dans ce mouvement la méthode de traiter les problèmes. Pour lui, la branche de la psychologie qui soutient les rapports les plus étroits avec l'éducation, c'est la psychologie individuelle. Chaque personne a son développement mental particulier. En étudiant l'individu on doit suivre pas à pas les étapes de son développement individuel. Autrement dit, on doit adopter la méthode génético-fonctionnelle. La mentalité de chaque individu forme un tout, et tous les éléments de ce tout sont coordonnés. On doit les envisager dans leur ensemble tout en les analysant séparément en pensée. De plus, un individu est un organisme biologique évoluant dans son milieu naturel et un membre social dans une société. Il se forme par l'influence biologique et sociale aussi bien que par l'influence proprement psychologique. Pour comprendre et pour diriger la mentalité d'un individu, il faut la situer dans ses milieux biologique et social. Cette méthode si chère à Dewey est aussi une méthode synthétique.

Or le mouvement dit scientifique dans le domaine de l'éducation, dans son rapport avec la psychologie, oppose à cette méthode dynamique et synthétique une méthode pour ainsi dire statique et analytique. Pour illustrer l'insuffisance de cette dernière méthode, Dewey cite quelques exemples ou faits.

L'analyse du processus d'apprendre fait distinguer les matières qu'on apprend, des moyens par lesquels on apprend. Ensuite elle fait déterminer par les sciences sociales les matières à apprendre et par la psychologie les moyens de les apprendre. La psychologie, qui travaille dans le domaine à elle ainsi

assigné, ne cherche que le moyen le plus efficace d'apprendre sans s'intéresser à ce qui doit être appris. Mais le résultat est décevant. Car « la réaction de ce qui est étudié et appris sur le développement de la personne qui apprend, sur les goûts, les intérêts et les habitudes qui gouverneront ses attitudes mentales et ses réponses futures est négligée » (27). Il y a maintes personnes qui lisent beaucoup, mais qui n'ont pas de goût pour la bonne littérature. Ainsi la question de ce qu'on apprend à lire est étroitement liée avec la question comment on apprend à lire. « La question sociale, conclut Dewey, est enchevêtrée avec la question psychologique » (28).

En adoptant la méthode analytique et statique, on recourt aux techniques des sciences mathématique et physique. Les mensurations se multiplient dans le domaine de l'éducation. Pour mesurer un facteur, il faut exclure tous les autres facteurs. Or en éduquant les individus, une telle exclusion n'est pas possible. La situation dans laquelle se trouvent l'éduqué et l'éducateur est de nature qualitative et par conséquent la méthode quantitative ne peut y être rigoureusement employée. « L'exagération de leur importance, écrit Dewey, tend à gêner le jugement, à substituer des règles uniformes au libre jeu de la pensée et à accentuer les facteurs mécaniques qui existent aussi à l'école » (29).

La « S-R Psychologie » sert aussi d'illustration. Cette science, fondée par un illustre psycholo-

(27) Ibid., p. 62.

(28) Ibid., p. 64.

(29) Ibid., pp. 65-66.

gue américain, Thorndike, rend beaucoup de services à l'éducation. Mais il y a, selon Dewey, une tendance à interpréter cette psychologie de manière à en isoler une partie, s'appuyant sur le mécanisme des actions réflexes, du cours général du développement biologique. Ainsi le « bond » qui relie le stimulant et la réaction est conçu comme étant fixe, au lieu de flexible et fonctionnel. La place qu'occupe chaque « bond » particulier dans le système général du comportement est négligeable et ce dernier se réduit à une addition algébrique d'unités originellement fixes et isolées. Les activités importantes du système nerveux sympathique et le fait que même les réflexes fonctionnent au service des besoins du système tout entier sont négligés. De plus, les « S-R bonds » interprétés comme réflexes isolés sont considérés comme statiques et le facteur le plus important dans l'éducation, à savoir l'aspect longitudinal et temporel de la croissance et du changement est négligé.

La dernière illustration est la dépendance de la psychiatrie à l'égard des sciences sociales. La psychiatrie étudiée isolément ne peut rendre compte des phénomènes psychologiques et pathologiques. Il y a des complexes qui se forment non par la constitution psychologique, mais par la constitution des conditions sociales. Ce n'est qu'en les situant dans leur milieu social que la psychiatrie puisse expliquer ces phénomènes anormaux. Faute de l'aide de la psychologie sociale on serait porté à attribuer ces phénomènes aux causes psychologiques inhérentes à la constitution des malades. Cela prouve une fois de plus que la méthode synthétique est indispensable.

(3) La sociologie

Un point important concernant la contribution de la sociologie à la science de l'éducation, est la détermination des valeurs éducatives. Sur ce point, Dewey vise un autre mouvement scientifique dans l'éducation, le mouvement de l'« Educational Sociology ». Les sociologues dits « éducatifs » prétendent se livrer à un travail scientifique en faisant une étude statistique des pratiques et des désirs existants dans la société actuelle. Ils estiment que leur détermination exacte peut fixer ce qui doit être appris à l'enfant et qu'en ce faisant ils établissent l'art de la construction du programme des études sur une base solide. « Cela signifie en fait, remarque Dewey, que l'espèce d'éducation que le milieu social donne à son insu et en connexion avec tous ses défauts, ses perversions et altérations, est l'espèce d'éducation que l'école doit donner sciemment » (30). Cette façon de résoudre le problème de la construction du programme des études est en effet un obstacle au progrès social ; car, au lieu d'être réformiste, l'éducation serait conformiste. Ce n'est pas tout. Si nous suivons Dewey en serrant la question de plus près, nous voyons que la sociologie, pas plus que les autres disciplines, n'a le droit de déterminer les valeurs et les objets pour la pratique de l'éducation. Alors, qu'est-ce qui doit les déterminer ? Pour Dewey, c'est l'éducation elle-même. « L'éducation, dit-il, est autonome et doit être libre de déterminer ses propres

(30) Ibid., p. 73.

fins, ses propres objets. Sortir de la fonction éducative et emprunter à une source extérieure ses objets, c'est trahir la cause de l'éducation » (31).

Au premier abord cette affirmation semble absurde et présomptueuse. Mais il n'en est rien. « Elle serait présomptueuse, explique Dewey, s'il avait été dit que l'éducateur doit déterminer les objets. Mais ce qui a été avancé était que le processus éducatif dans son intégrité et dans sa continuité est là pour les déterminer. Les éducateurs ont une place dans ce processus, mais il s'en faut qu'ils l'égalent. L'opinion que cette constatation est absurde vient de ce qu'on néglige de considérer la fonction dans son ensemble. Car l'éducation elle-même est un processus qui consiste à découvrir quelles valeurs méritent d'être poursuivies comme objet » (32). Mais comment procéder ? « Veiller, répond Dewey, à ce qui se passe et en observer les résultats de manière à voir leurs conséquences dans le processus de la croissance, et ainsi de suite indéfiniment, c'est le seul moyen par lequel la valeur de ce qui se passe puisse être jugée » (33).

Puisque la société actuelle ne doit pas être l'image sur laquelle se fait l'éducation, quelle est l'utilité de la connaissance d'un côté des objets pour lesquels lutte actuellement la société, et d'un autre côté la connaissance des conséquences actuellement obtenues qui peuvent être connues dans une certaine mesure par l'étude sociologique ? « Cette connaissance, répond Dewey, peut rendre l'éducateur plus circonspect, plus critique pour ce qu'il fait. Elle peut ins-

(31) Ibid., p. 74.

(32) Ibid., p. 74.

(33) Ibid., pp. 74-75.

pirer une plus grande clairvoyance dans ce qui se passe dans la famille et à l'école ; elle peut mettre les parents et le maître en état de prévoir et de juger selon les conséquences relativement à un espace plus long du développement. Mais il faut que cela se fasse selon leurs idées, leurs plans, leurs observations et leurs jugements à eux. Sinon, ce n'est pas du tout de la science éducative, mais ce sont seulement autant d'informations sociologiques » (34).

III Conclusion

Pour terminer ce chapitre, je résumerai la conception de la science de l'éducation de Dewey comme suit : La science de l'éducation peut se former en puisant ses ressources scientifiques dans les autres sciences, telles que la psychologie, la sociologie et la philosophie, etc., en vue de résoudre les problèmes qui se présentent dans la pratique de l'éducation. Aucune de ces sciences ne doit aveugler le praticien dans le domaine de la pratique en lui imposant des règles fixes. « Elle doit rendre l'accomplissement de la fonction éducative plus éclairée, plus humaine, plus réellement éducative. Mais il n'existe pas de moyen de découvrir ce qui est réellement éducatif, excepté par la continuation de l'acte éducatif lui-même » (35) Ainsi, aucune source scientifique ne peut remplacer l'intelligence de l'éducateur avec laquelle il juge clairement ce qui se passe d'après les

(34) Ibid., p. 76.

(35) Ibid., pp. 76-77.

conséquences se produisant dans la pratique de l'éducation. Seule la pratique impose les problèmes aux sciences et juge les résultats de leur application. C'est une activité qui comprend la science en elle-même. Dans son propre processus, elle offre de nouveaux problèmes à étudier qui à leur tour réagissent sur le processus pour le changer encore, et donc elle demande toujours plus de pensée, toujours plus de science, et ainsi de suite à l'infini » (36).

(36) Ibid., p. 77.

CHAPITRE IV

LA DÉFINITION DE L'ÉDUCATION

I. — *L'Education définie du point de vue social*

Dewey définit l'éducation du double point de vue social et individuel. Comme Durkheim l'a fait remarquer, au cours du 19^e siècle, les pédagogues ne voyaient dans l'éducation qu'une chose éminemment individuelle. « Pour Kant, écrit Durkheim, comme pour Stuart Mill, pour Herbart, pour Spencer, l'éducation aurait avant tout pour objet de réaliser, chez chaque individu, mais en les portant à leur plus haut point de perfection possible, les attributs constitutifs de l'espèce humaine en général » (1). A cette époque, la théorie d'« un développement de toutes les facultés, spirituelle, mentale et physique de l'individu », était adoptée explicitement ou implicitement presque par tous les pédagogues. Mais, dans tous les temps, l'éducation a été, en pratique, une chose sociale. C'est seulement vers la fin du 19^e siècle que cet aspect social de l'éducation a été mis en relief par quelques pédagogues. Parmi ceux-ci Dewey fut l'un des premiers à le faire. Son ouvrage mémorable, intitulé *The School and Society*, paru en 1899, avait précisément pour objet de faire res-

(1) Durkheim, *Education et Sociologie*, p. 107.

sortir la conception sociale de l'éducation. Le nom de Dewey est à inscrire à côté de ceux de Lange, de Bergemann, de Vincent et d'Elslandre, qui sont cités par Durkheim comme pédagogues éminents ayant donné toute sa valeur au côté social de l'éducation.

En définissant l'éducation du point de vue social Dewey écrit : « Génériquement parlant, l'éducation signifie la somme totale des processus par lesquels une communauté ou un groupe social, petit ou grand, transmet ses pouvoirs et ses objectifs acquis afin d'assurer sa propre existence et sa croissance continue » (2). Il ressort de cette définition que Dewey considère d'abord l'éducation comme une nécessité sociale. Cette nécessité, selon lui, tient à quelques circonstances essentielles. Ce sont d'une part les faits de naissance et de mort, et d'autre part, la différence d'âge entre les membres adultes et les membres adolescents d'une société. Puisqu'il est certain que tous les membres d'une société mourront, il est évident que la conservation de la société dépend de l'éducation des membres jeunes, afin que ces derniers s'approprient les fonctions et préservent les valeurs de la société (3). Dans les sociétés d'animaux inférieurs, la différence quantitative des facultés est si insignifiante qu'elle peut être comblée au cours du développement naturel du jeune animal. Mais tel

(2) Article *Education* de Dewey, dans P. Monroe, *Cyclopedia of Education*, Vol. II, p. 398.

(3) M. Bouglé considère, de la même façon que Dewey, l'éducation comme une nécessité sociale. « La Société, écrit M. Bouglé, est perpétuellement occupée à regagner le terrain perdu, à recruter de nouveaux porteurs de torches. La double loi de la mort et de la naissance lui fait une nécessité de se recréer continuellement elle-même. » (*L'Evolution des Valeurs*, p. 41.)

n'est pas le cas pour les sociétés humaines. Dans celles-ci, l'écart entre l'enfant et l'adulte est si marqué que le seul processus physique du développement, s'il n'est pas dirigé intentionnellement, est insuffisant pour la conservation des habitudes et des idéaux d'un groupe social. « Il y a nécessité, écrit Dewey, que ces membres jeunes soient non seulement préservés physiquement en nombre suffisant, mais aussi soient initiés aux intérêts, aux buts, aux connaissances, au savoir-faire et aux principes des membres adultes ; sinon, il y aurait interruption de la vie caractéristique du groupe » (4). Autrement dit, puisque les institutions et les buts importants d'une société ne sont pas physiquement héréditaires, ils doivent être conservés par une hérédité sociale, c'est-à-dire que la direction délibérément imprimée aux capacités naturelles des nouveaux-nés doit préserver les forces sociales déjà existantes. C'est l'éducation qui assume la responsabilité de cette direction des capacités naturelles et qui assure cette espèce d'hérédité sociale.

On voit bien que l'éducation, entendue comme processus de transmission des héritages sociaux, comprend deux choses distinctes, à savoir : l'éducation formelle et l'éducation non formelle.

La dernière est donnée par toute la société et la première par une institution spéciale : l'Ecole.

En insistant sur la nécessité sociale de l'éducation, nous semblons formuler un truisme. « Mais, réplique Dewey, la justification se trouve dans ce fait que cette constatation sert à nous mettre en garde contre une notion indûment scolastique et formelle

(4) *Democracy and Education*, p. 3.

de l'éducation » (5). L'école est en réalité un important système de transmission qui oriente les dispositions de l'adolescent, mais ce n'est qu'un moyen, et un moyen relativement superficiel, comparé à d'autres agents. « Ce n'est que lorsque nous avons saisi la nécessité d'un mode plus fondamental et persistant de l'éducation, que nous pouvons être sûrs de placer les méthodes scolaires dans leur véritable enchaînement » (6).

Mais quel est ce principe fondamental de l'éducation ? C'est celui qui est appliqué par toute la société au moyen de communications. « Non seulement la société continue à exister *par* transmission, *par* communication ; mais elle peut être proprement conçue comme existant *en* transmissions, *en* communications » (7). Il y a plus qu'une parenté verbale entre les mots « commun », « communauté », et « communication ». « Les hommes vivent dans une communauté en raison de choses qu'ils ont en commun, et la communication est le moyen par lequel ils entrent en possession des choses en commun » (8). Pour former une communauté, ce qu'ils doivent avoir en commun, ce sont des buts, des croyances, des aspirations, en un mot *une conscience sociale*. Ces choses-là ne peuvent pas passer physiquement d'une personne à l'autre comme des briques entre les mains de maçons. La communication qui crée la participation à la conscience commune est celle qui détermine chez les membres d'une même communauté les mêmes dispositions émotionnelles et intel-

(5) Ibid., p. 4.

(6) Ibid., p. 5.

(7) Ibid., p. 5.

(8) Ibid., p. 5.

lectuelles. Or la formation de dispositions semblables est précisément le but de l'éducation. « En fin de compte, non seulement la vie sociale exige l'instruction pour assurer sa propre existence de façon permanente, mais le processus même de vivre en commun éduque » (9). Pour Dewey, les groupes sociaux, dont les membres ne connaissent pas tous la fin commune et ne sont pas tous intéressés par elle, de manière à régler leur activité propre par rapport à cette fin commune, ces groupes-là ne sont pas de vraies communautés. Dans une vraie communauté, celle où tous les membres participent à une activité en vue d'une fin commune qu'ils connaissent tous, leur mentalité et leur sensibilité obéissent à des influences sensiblement analogues. Non seulement leur conduite extérieure est unanime, mais aussi leur caractère et leur conscience. Par conséquent, toutes les activités vraiment sociales sont éducatives. Dewey va jusqu'à dire que « la valeur finale de toutes les institutions est leur influence éducative » (10).

Certes la mesure de la valeur de toute espèce d'institution sociale, est celle de son influence sur la formation et sur la modification de l'émotivité et de l'intellectualité de ses membres. Mais cet effet ne procède pas de son motif initial, lequel est limité et plus immédiatement pratique. Toutes ces institutions sont éducatives, mais aucune n'est faite pour ce but spécial. Par conséquent, l'éducation exercée par ces institutions est nécessairement accidentelle, quoique naturelle et importante. Ainsi, nous sommes amenés à faire une distinction entre l'édu-

(9) Ibid., p. 7.

(10) *Ethics*, p. 447.

cation qui est exercée accidentellement par ces institutions et celle qui est délibérément assurée par une institution créée dans ce dessein. Dans les groupes sociaux non développés, nous trouvons peu d'enseignement formel. Les groupes dits sauvages, pour assurer les dispositions voulues chez les jeunes gens, usent généralement de la même sorte d'association qui garde les adultes fidèles à leur groupe. Ils n'ont pas d'instruments, ni de matières, ni d'institutions spéciales pour enseigner, à moins qu'il ne s'agisse des cérémonies de l'initiation par lesquelles les jeunes sont introduits dans la société comme membres titulaires. La plupart du temps, les jeunes apprennent les coutumes des adultes, acquièrent leur mentalité émotionnelle et le fonds de leurs idées, grâce à leur participation à l'activité des adultes. En une certaine mesure, cette participation est directe : les jeunes prennent part aux occupations des adultes, ce qui leur tient lieu d'apprentissage. Elle est, en partie, indirecte : par les spectacles du théâtre, les jeunes reproduisent les actes des adultes et ainsi accordent leurs propres gestes, leurs propres manières à ceux des adultes. « Pour les sauvages, écrit Dewey, il semblerait absurde de chercher une institution où l'on ne fît rien qu'apprendre à apprendre » (11).

« Mais, là où la civilisation est développée, l'écart entre les capacités des jeunes et l'activité des adultes s'agrandit. Apprendre par la participation directe aux occupations des adultes devient alors de plus en plus malaisé, sauf dans le cas des occupations les moins difficiles. La plupart des choses que font les adultes sont tellement élevées en nature et en importance que l'imitation devient de moins en

(11) *Democracy and Education*, p. 9.

moins capable d'en reproduire l'esprit » (12). L'invention de l'alphabet vient encore compliquer la situation. Si la langue parlée peut s'apprendre machinalement par suite de la vie en commun avec les adultes, l'art de lire ne peut s'apprendre de la même façon. « La capacité de participer effectivement aux activités des adultes dépend donc d'une instruction préalable et qui se propose cette fin même. Les écoles et les sujets d'études sont imaginés. La tâche d'enseigner telle ou telle chose est déléguée à un groupe spécial de personnes » (12). Il s'agit alors de l'éducation formelle. Mais si la fonction y reste la même, la forme a changé. L'école, dans l'éducation formelle, représente une société contrôlée pour mieux s'acquitter de cette fonction de transmission. Elle diffère de la société ordinaire en trois points :

D'abord, une civilisation avancée est trop complexe pour être assimilée par les jeunes. Elle doit être fragmentée, pour ainsi dire, en tranches et assimilée à petites doses. « Le premier devoir de l'organe social que nous appelons école est d'alimenter un milieu *simplifié*. Elle sélectionne les éléments qui sont fondamentaux et qui sont à la portée de la compréhension des jeunes. Puis elle établit entre les matières un ordre progressif, s'appuyant sur ce qui est déjà acquis pour faciliter l'éclaircissement de ce qui est plus compliqué » (13).

« En second lieu, c'est l'affaire de l'école d'éliminer autant que possible les éléments sans valeur du milieu social et préserver de leur influence les habitudes mentales. Ce milieu établit un moyen d'ac-

(12) Ibid., p. 9.

(12 bis) Ibid., p. 9.

(13) Ibid., p. 24.

tion épuré » (14). L'école n'a pas pour but de transmettre toutes les réalisations de la société existante, mais de transmettre ce qui permettra de constituer une meilleure société dans l'avenir.

« En troisième lieu, c'est le devoir de l'école d'équilibrer les éléments divers dans le milieu social et de veiller à ce que chaque individu ait l'occasion d'échapper aux limitations du groupe social dans lequel il est né et se mette en contact étroit avec un milieu plus large » (15). Une société moderne est formée en réalité de plusieurs groupes plus ou moins unis. Au sein d'une société moderne, chacun de ces groupes exerce une influence tangible sur les dispositions de ses membres et par conséquent empêche la formation d'une conscience commune. C'est cette situation qui force l'éducation à créer pour les jeunes quelque chose comme un milieu homogène et équilibré.

Etant donné ces trois caractéristiques, l'éducation formelle exercée par l'école, représentant un milieu *épuré, universalisé et simplifié*, se montre sans doute supérieure à l'éducation non formelle, qui est, elle, exercée par toute la société en bloc. « Mais, remarque Dewey, il y a des dangers évidents que comporte le passage de l'éducation indirecte à l'éducation formelle » (16). L'éducation que l'enfant a reçue en dehors de l'école par sa participation directe à la vie sociale, en dépit de son caractère nécessairement accidentel et étroit, offre en effet quelques avantages frappants. « La sincérité, la vi-

(14) Ibid., p. 24.

(15) Ibid., p. 24.

(16) Ibid., p. 9.

talité, la profondeur de l'intérêt et de l'assimilation et la certitude de l'influence sur l'habitude et le caractère, tels sont les traits caractéristiques du type d'éducation accidentelle » (17).

Ces qualités de l'éducation non formelle compensent ses défauts. Quant à l'éducation formelle, elle peut devenir facilement lointaine, artificielle et livresque. Ce qui est à apprendre à l'école est en grande partie ramené à des abstractions et est loin de pouvoir être traduit en action et en objets familiers. Les matières d'études sont constituées par des techniques figurées et des informations sèches qui n'existent que dans un monde de convention, et leur acquisition n'a qu'un effet insignifiant sur la disposition du caractère de l'enfant. « Il y a, remarque Dewey, le danger constant que les matières de l'instruction formelle soient simplement les matières de l'école, isolées des matières de l'expérience, de la vie. Les intérêts permanents sociaux seront probablement perdus de vue. » (18). En revanche, les données techniques exprimées *in abstracto* tiennent une place prépondérante à l'école. C'est ainsi qu'on en arrive à la conception ordinaire de l'éducation : conception qui ignore la nécessité sociale et l'identité de l'école avec toute association humaine, qui affecte la vie consciente, et qui assimile l'école à un simple organe de transmission intellectuelle sur des choses lointaines et une simple communication de connaissances par des moyens verbaux : à savoir la lecture (19).

En définissant l'éducation comme un procédé

(17) Ibid., p. 9.

(18) Ibid., p. 10.

(19) Ibid., p. 10.

de transmission de l'héritage social, Dewey assimile l'éducation formelle à l'éducation non formelle et, par conséquent, écarte cette conception ordinaire, d'ailleurs fausse, de l'éducation. Nous verrons plus loin que le grand souci de Dewey, qui fut d'assurer l'équilibre entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle, en transformant l'école en véritable société, est la résultante de cette définition.

2. *L'éducation définie au point de vue de l'individu*

Voici comment Dewey définit l'éducation au point de vue de l'individu : « Nous pouvons naturellement aussi examiner le processus du point de vue des adolescents qui vont devenir des membres sociaux pour entretenir le type commun de la vie. A ce point de vue, l'éducation peut être définie comme une reconstruction continuelle de l'expérience, ayant pour but d'élargir et d'approfondir son contenu social, tandis qu'en même temps l'individu s'assimile les méthodes appropriées » (20). Dans cette définition un peu technique, il y a deux choses à remarquer : c'est la multiplication des empreintes de l'expérience d'une part, et l'accroissement continu de la capacité de diriger le cours de l'expérience subséquente, d'autre part. Chez l'enfant, l'expérience commence sous une forme impulsive. Autrement dit, elle est aveugle et inconsciente. L'incertitude est complète sur ses connexions avec d'autres activités. Mais, dans la nature même de l'expérience, il y a

(20) Article *Education* dans Monroe, *Cyclopedia of Education*, vol. II, p. 400. Cf. *Democracy and Education*, p. 89-90.

des tendances dynamiques momentanées qui élargissent l'horizon de l'expérience, en découvrant les connexions entre une activité et d'autres activités. Plus on connaît de connexions de son activité, plus nombreuses sont les indications fournies sur son activité. « Le processus éducatif est donc un processus constant de transmission de l'expérience actuelle, de manière que les valeurs sociales, subsistant sourdement en elle, soient éclaircies et élargies » (21). Mais le processus éducatif non seulement imprime des significations sociales aux activités, et implique encore l'augmentation de la capacité de saisir ces significations. Dire qu'on peut découvrir la connexion qu'un acte soutient avec d'autres actes, et que, par cette découverte, on peut anticiper la conséquence d'un acte avant de l'exécuter, c'est dire que l'on s'arme de la capacité de mieux arranger la chose à l'avance de manière à assurer les résultats bienfaisants et à éviter ceux qui sont nuisibles. Une véritable expérience éducative se distingue d'une part de l'activité routinière et d'autre part de l'activité capricieuse. Dans le premier cas, une relation fixe s'établit entre l'individu et le milieu par l'action de la routine ; elle n'entraîne pas de perceptions nouvelles des significations et des connexions, et, par conséquent, limite plutôt qu'élargit l'horizon de la signification. Dans le second cas, l'individu ne fait pas attention aux conséquences d'un acte ; il n'agit que par impulsion. Dans aucun de ces cas, il n'existe d'élément éducatif ; par conséquent, le développement de l'expérience s'arrête, soit par fixation, soit par extinction. Une activité qui est édu-

(21) Article *Education* dans Monroe, *Cyclopedia of Education*, Vol. II, p. 400.

cative, au contraire, se renouvelle sans cesse par l'acquisition continuelle de significations nouvelles. Sa période ultérieure complète sa période antérieure ; elle met en lumière les connexions impliquées, mais jusqu'alors non perçues. « Le résultat ultérieur révèle donc la signification du résultat antérieur, lorsque l'expérience tout entière établit un penchant ou une disposition vers les choses possédant cette signification. Chaque expérience pareille ou chaque activité continue pareille est éducative, et toute l'éducation se borne à créer de telles expériences » (22). Ici ce ne sont plus seulement les significations découvertes qui comptent, c'est cette disposition toujours apte à saisir ces significations, qui est mise au premier plan. On comprendra mieux cette doctrine de Dewey, lorsqu'on verra plus tard qu'il semble toujours identifier le processus éducatif avec la discipline de la réflexion.

Il reste à remarquer que la reconstruction de l'expérience peut être sociale aussi bien qu'individuelle. Lorsque Dewey parlait de l'éducation au point de vue social, à raison de simplification, il laissait peut-être croire qu'il considérait l'éducation comme la transmission aux jeunes de toute la civilisation telle qu'elle a été achevée par les adultes. Dans les sociétés statiques qui tiennent à maintenir jalousement toutes les coutumes établies, cette conception s'applique dans une large mesure. « Mais, dit Dewey, cela n'a pas lieu dans les communautés progressives. Celles-ci s'efforcent de former l'expérience des jeunes de façon qu'au lieu de reproduire les habitudes courantes, il se forme en eux de meilleures habitudes, et que, par suite, la future société adulte cause

(22) *Democracy and Education*, p. 92.

sa propre amélioration » (23). L'éducation devient donc une action constructive, qui consiste à améliorer la société et représente non seulement le développement des jeunes, mais aussi celui de la société dont ils seront membres.

3. *L'idée de la croissance*

En définissant l'éducation successivement à deux points de vue différents, Dewey a su éviter les conflits possibles entre la Société et l'Individu à l'égard du problème de l'éducation. Il y est parvenu en faisant intervenir une idée synthétique et synchronique, c'est-à-dire l'idée de la croissance, du développement. Si l'on considère l'existence sociale d'une part comme une chose achevée, et les tendances, les impulsions primitives de l'individu, d'autre part, comme une manifestation parfaite de l'individualité, on éprouvera naturellement toutes sortes de difficultés pour concilier ces deux catégories. Dewey, contrairement à la façon traditionnelle de traiter ce problème, fait entrer dans ces deux catégories l'idée de la croissance. D'un côté, suivant lui, il existe des habitudes, des techniques, des idéaux sociaux qui constituent la civilisation actuelle d'une société donnée, et d'un autre côté, il existe les jeunes qui possèdent des impulsions, des tendances naturelles, primitivement en désaccord avec ces circonstances sociales. Le problème de l'éducation, c'est de transmettre les premiers à ces derniers ou, pour parler avec Durkheim, d'ajouter un être social à l'être bio-

(23) Ibid., p. 92.

logique ou psychologique. Selon Dewey, cette transmission ne se fait pas par imposition extérieure, mais par le développement rationnel des tendances instinctives du dedans. Les stimulations propres étant arrangées dans le milieu en vue de fins sociales, les tendances instinctives se développeront sans cesse dans le sens de ces fins. Ce développement continu, envisagé du point de vue de l'individu, est justement ce que Dewey a défini comme la reconstruction continuelle de l'expérience. Ainsi, entre l'être social et l'être individuel, il n'y a plus opposition, mais il y a continuation. De plus, les fins sociales ne doivent pas être considérées comme des buts absolus. Elles-mêmes sont aussi en croissance incessante, et cette croissance dépend en grande partie des capacités reconstructives de l'individu. Lorsqu'il définit l'éducation au point de vue social, Dewey fait dépendre du processus de la transmission, non seulement l'existence, mais aussi la croissance de la société. A ses yeux, les habitudes, les idéaux, et les buts existants de la société ne représentent pas les fins absolues, mais seulement les meilleures possibilités du développement de l'individu. L'enfance et la jeunesse ne sont donc pas simplement des périodes précédant la maturité. Elles ne sont pas foncièrement négatives. La période qui nécessite spécialement une éducation n'est pas une période vide de tout accomplissement et muette sur l'étalon des adultes. La plasticité, qui est le trait caractéristique de la prématurité, « ne signifie pas une simple passivité qui prête à être façonnée du dehors, mais présente le pouvoir positif et actif de la croissance. L'enfance

(24) Dewey, *Aims and Ideals of Education*, dans Watson, *Encyclopaedia and Dictionary of Education*, Vol. I, pp. 32-34.

et la jeunesse offrent donc le maximum de possibilité pour l'amélioration et la rectification sociales avec le minimum de gaspillage et de frottement » (24). Ainsi que Dewey le fit remarquer plus haut, l'activité éducative qui fait reconstruire continuellement l'expérience personnelle de l'individu, non seulement lui fait découvrir les significations implicites, mais augmente aussi en même temps sa capacité de les découvrir. Avec cette capacité créatrice, l'individu ne reproduira pas la civilisation d'une société donnée telle qu'elle est, mais il la reconstruira continuellement à la lumière de son expérience personnelle. Voilà pourquoi, tout en attribuant à l'éducation la tâche de transmettre la civilisation sociale, Dewey a su ne pas y assujettir l'individu.

D'une façon analogue, l'individu par sa croissance continue ne saurait non plus s'opposer à la société; car les manifestations des tendances, des impulsions, suivant l'idée de la croissance, ne doivent pas être acceptées comme fins en elles-mêmes. « Elles sont signes de la croissance possible. Elles doivent être transformées en moyens de développement, de progrès des facultés et ne doivent pas être flattées ou cultivées pour elles-mêmes. L'attention excessive donnée aux phénomènes superficiels peut amener leur fixation et donc arrêter le progrès. La chose importante pour les parents et pour le maître, c'est la chose vers laquelle tendent les impulsions, ce n'est pas ce que les impulsions ont été » (25). Or, ce sont les habitudes, les idéaux, les buts sociaux, qui indiquent le développement possible de ces impulsions initiales. « En réalité, les activités natives,

(25) *Democracy and Education*, p. 61.

par l'usage auquel elles sont appliquées, *développent* l'être, ce qui n'a pas lieu dans l'exercice fortuit et capricieux. Et la fonction du milieu social est, comme nous l'avons vu, de diriger la croissance en donnant aux capacités le meilleur usage possible » (26). L'individu, le jeune, conçu comme un être en période de développement continu vers des fins sociales, ne peut plus être opposé à celles-ci.

Dewey a été finalement amené à identifier tout le processus de l'éducation avec la croissance. Puisque le processus éducatif ne peut être identifié ni avec la reproduction des systèmes sociaux d'une part, ni avec l'idéalisation des impulsions, des tendances primitives de l'adolescent d'autre part, il ne peut être que la croissance même. « Puisque, en réalité, il n'y a rien à quoi la croissance soit relative, sauf une augmentation de croissance, il n'y a rien à quoi soit subordonnée l'éducation, sauf une augmentation de l'éducation » (27). Ainsi l'éducation est sa fin à elle-même, et toute fin imposée au processus même de l'éducation signifie l'arrêt du développement et, par suite, la privation de la vie.

(26) Ibid., p. 133.

(27) Ibid., p. 60.

CHAPITRE V

CRITIQUES DES CONCEPTIONS COURANTES DE L'ÉDUCATION

Après avoir suivi Dewey dans sa définition de l'éducation aux points de vue de la société et de l'individu, nous sommes arrivés avec lui à l'idée la plus élevée de l'éducation, idée qui fait de l'éducation une sorte de processus de la croissance, ayant à chaque étape comme but une capacité de croissance accrue. Cette conception contredit les conceptions courantes de l'éducation. En les critiquant une à une, Dewey a fait plus nettement ressortir la signification positive de son idée de croissance. Voici à grands traits ses critiques des diverses conceptions courantes de l'éducation.

I. — *L'éducation comme préparation à la vie*

L'idée que l'éducation est un processus qui prépare l'éduqué à sa vie ultérieure est l'idée la plus répandue dans la pratique de l'éducation. Cette idée, d'après laquelle l'enfant serait simplement un candidat à la société des adultes, non un individu ayant sa valeur intrinsèque en lui-même, est diamétralement opposée à la conception de la croissance selon laquelle chaque étape du processus de la croissance aurait une valeur positive et ne sacrifierait pas le

présent au futur. J.-J. Rousseau, le célèbre père de l'éducation nouvelle, n'a-t-il pas déjà attaqué énergiquement cette théorie de préparation ? « Que faut-il penser, demande-t-il, de cette éducation barbare qui sacrifie le présent à un avenir incertain, qui charge son enfant de chaînes de toute espèce, et commence par le rendre misérable pour lui préparer au loin je ne sais quel prétendu bonheur dont il est à croire qu'il ne jouisse jamais ? » (1). Inspiré par cette protestation de Rousseau, Dewey a combattu non moins sévèrement cette conception fausse de l'éducation (2). Il en a décrit les quatre conséquences néfastes comme suit :

« En premier lieu, elle entraîne la perte de la force d'impulsion. On n'utilise pas la force motrice. Les enfants vivent dans le présent. C'est proverbial ; non seulement c'est un fait qu'il ne faut pas négliger, mais c'est une supériorité. L'avenir, en lui-même, n'éveille pas une idée d'urgence, n'a pas de corps. Se préparer à quelque chose sans savoir à quoi, ni pourquoi, c'est ne pas utiliser le moment d'une force et c'est chercher dans une vague occasion le pouvoir moteur. Dans ces conditions, on encourage en second lieu les tergiversations et la temporisation. L'avenir que l'on prépare est éloigné ; il s'écoulera bien du temps avant qu'il ne devienne le présent. Pourquoi se hâter de se préparer en vue de ce moment-là ? On est d'autant plus tenté de différer cette préparation, que le présent offre des oc-

(1) *Emile* (Édition Flammarion). Livre II, p. 70.

(2) En opposant l'idée de la croissance à l'idée de la préparation, Dewey, avoue que la première idée est de Rousseau. Il a cité aussi de celui-ci un passage critiquant l'idée de la préparation : Voir Dewey, *Schools of to-morrow*, chapitre I.

casions merveilleuses et des invitations à l'aventure. L'attention et l'énergie vont tout naturellement à elles ; il en résulte, bien entendu, une certaine éducation, mais elle est moins efficace que si l'on avait appliqué tous ses efforts à rendre les conditions aussi instructives que possible. Une troisième conséquence néfaste, c'est la substitution d'un étalon de mesure moyen et conventionnel, d'efforts demandés et de résultats obtenus, à un étalon de mesure établi d'après les pouvoirs spécifiques de l'individu soumis à l'instruction. Au jugement, sévère et motivé, étayé sur les points forts et les points faibles de l'individu, on substitue une opinion vague et indécise sur ce qu'on peut espérer que l'enfant deviendra, d'après la moyenne, dans un avenir plus ou moins lointain ; par exemple, à la fin de l'année, quand on distribuera les récompenses, ou quand il sera prêt à aller au « collège » ou à débiter dans ce que, par comparaison avec la période de probation, l'on considère comme l'affaire sérieuse de la vie. Il est impossible de surestimer la perte qui résulte du fait qu'on aura négligé le point stratégique pour un point relativement improductif. On échoue justement là où l'on pensait réussir... à préparer l'avenir ».

« Enfin, le principe de la préparation nécessite l'emploi, sur une grande échelle, de mobiles extérieurs de plaisir et de peine. L'avenir n'ayant pas de force directive ni de force d'impulsion, lorsqu'on le sépare des possibilités du présent, il faut y joindre quelque chose pour l'actionner. On a recours à des promesses de récompense ou à des menaces de châtement. Le travail sain, accompli pour des raisons actuelles et comme facteur de vie, n'a pas conscience de lui-même. Le stimulant réside dans la si-

tuation devant laquelle on se trouve. Mais, quand on ignore cette situation, il faut dire aux élèves que, s'ils ne se conforment pas à la règle prescrite, ils seront châtiés, ou au contraire, s'ils la respectent, ils peuvent espérer à un moment donné, dans l'avenir, recevoir la récompense de leurs sacrifices présents. Chacun sait jusqu'à quel point les méthodes d'éducation qui négligent les possibilités du présent au profit de la préparation pour l'avenir, doivent recourir au système des punitions. Puis, dégoûté de la rigueur et de l'inefficacité de ces procédés, le pendule s'écarte jusqu'à l'extrême dans le sens opposé, et la dose amère de connaissances requise pour faire face à l'avenir est édulcorée, de manière qu'on puisse duper les élèves et leur faire avaler quelque chose qu'ils n'aiment pas (3) ».

Si nous avons cité si textuellement et si longuement ces lignes, c'est parce qu'elles présentent une critique très nette, très juste et définitive de la conception de la préparation impliquée plus ou moins dans la pratique de l'éducation de tous les temps et de tous les pays. Mais est-ce à dire que Dewey pense que l'éducation ne doive jamais préparer l'avenir ? Nullement. Tout dépend de la manière dont se fait la préparation. « Si l'éducation est la croissance, elle doit progressivement réaliser les possibilités présentes et partant rendre l'individu mieux préparé aux besoins ultérieurs. La croissance n'est pas quelque chose qui est complet à un moment donné, c'est un acheminement continu vers l'avenir. Si le milieu, au dedans et au dehors de l'école, fournit les condi-

(3) *Democracy and Education*, pp. 63 et s., cité par F. W. Roman dans *La Place de la Sociologie dans l'Education aux Etats-Unis*, p. 356-358.

tions qui utilisent suffisamment les capacités présentes de l'enfant, l'avenir qui croît hors du présent est certainement bien soigné. L'erreur n'est pas d'attacher de l'importance à la préparation en vue des besoins futurs, mais d'en faire le mobile de l'effort présent. C'est parce que le besoin de préparation à une vie évoluant avec continuité est grand, qu'il est impératif que toute l'énergie doive être appliquée à faire l'expérience présente aussi féconde et aussi significative que possible. Alors, à mesure que le présent se fond insensiblement dans l'avenir, l'avenir est soigné » (4).

Selon Dewey, la meilleure façon de préparer l'avenir, c'est donc de prendre grand soin du présent. On voit maintenant sans difficulté, comment par l'intervention de l'idée de croissance, ce paradoxe apparent, qui est semblable à celui de Rousseau, à savoir : la plus utile règle de toute éducation, « ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre » (5), peut s'expliquer clairement, et l'on comprend pourquoi l'idée de la croissance, comme conception correcte de l'éducation, est supérieure à celle de la préparation.

2. *L'Education comme déploiement*

Le développement n'est pas conçu comme croissance continue, mais comme révélation aux pouvoirs cachés d'un but final et immuable, qui lui-même est conçu comme quelque chose de complet, de parfait.

(4) *Democracy and Education*, p. 66.

(5) *Emile*, livre II, p. 92.

L'éducation ainsi conçue laisse, bien entendu, place au développement, au processus, au progrès. « Mais toutes ces opérations sont conçues comme simplement transitoires. Elles manquent de signification intrinsèque. Elles possèdent une signification seulement comme mouvements vers quelque chose au delà de ce qui se passe actuellement » (6). Puisque le but de perfection, l'étalon du développement est très lointain, il est tellement hors de notre portée que, strictement parlant, il est inaccessible. Par conséquent, force nous est de traduire ce but lointain en quelque chose qui le représente et qui serve de critérium avec quoi nous pourrions juger, dans la direction du développement actuel, si l'attitude ou l'acte donné rapproche ou éloigne du but représenté. Dans l'histoire de la pensée philosophique, Dewey mentionne deux tentatives typiques qui cherchèrent à procurer ce représentant du but absolu. Ce sont celles de Frœbel et de Hegel. Tous deux partent de la même conception d'un tout — un absolu — qui est « immanent » dans la vie humaine. Ce qui est appelé développement, c'est le processus gradué de déploiement de ce qui est immanent, enveloppé. Mais les méthodes par lesquelles ce développement s'effectue diffèrent chez ces deux philosophes idéalistes. « Selon Hegel, ce développement s'effectue à travers une série d'institutions historiques qui incarnent les différents facteurs dans l'Absolu. Selon Frœbel, la force actualisante est la présentation des symboles pour la plupart mathématiques, correspondant aux traits essentiels de l'Absolu » (7). Dewey critique ces deux représentations typiques.

(6) *Democracy and Education*, p. 66.

(7) *Ibid.*, p. 67.

Commençons par le type fröbelien. Fröbel trace une connexion entre les faits concrets de l'expérience et l'idéal transcendantal du développement, en considérant les premiers comme symboles du dernier. Ce symbolisme de Fröbel est le produit de deux conditions particulières de sa propre vie et de sa propre œuvre. L'une est qu'en raison des connaissances, insuffisantes à cette époque, des faits physiologiques et psychologiques, il a été souvent forcé de recourir aux explications et aux invocations métaphysiques ; l'autre est que parce que les conditions sociales et politiques étaient si autoritaires et restrictives qu'il était impossible de concevoir une continuité entre la vie sociale, coopérative et libre, préconisée à l'école, et la vie du dehors, il était obligé de concevoir les « occupations » scolaires non comme reproduction de la vie réelle de la société, qui n'était pas digne de servir de modèle, mais comme symboles des principes abstraits et transcendants (8).

Tout en tenant compte de ces conditions générales, le symbolisme comme méthode ne reste pas moins sujet à critique. « Dans la grande majorité de pareils cas, il est prudent de dire que l'adulte se trompe. Il connaît à la fois la réalité et le symbole, et par conséquent la relation entre eux. Mais, puisque la vérité ou la réalité représentée est hors de la portée de l'enfant, le prétendu symbole n'est pas du tout pour lui un symbole (9) ». Même lorsque l'enfant peut quelquefois réaliser ce que représente le symbole, il reste encore un autre inconvénient grave. « Regarder les choses comme symboles selon

(8) *The school and the child*, p. 52.

(9) *Ibid.*, p. 54.

quelque formule arbitraire *a priori*, c'est une invitation à la fantaisie romantique, qui saisit toutes les analogies qui lui font appel, et qui les traite comme lois » (10). Ainsi cette méthode d'instruction, au lieu de révéler le soi-disant principe absolu, cultive tout simplement les superstitions. De la sorte, toute espèce d'artifices didactiques sont imposés à l'enfant. « Le résultat est que l'amour du symbolisme abstrait chez Frœbel l'emporte souvent sur sa clairvoyance sympathique, et un schéma de la dictée est substitué au développement abstrait et imposé du dehors, comme l'histoire de l'instruction l'a déjà fait remarquer » (11).

C'est en faisant appel à l'« institutionalisme » que Hegel, de son côté, a cru fournir ce même principe absolu et immobile. La philosophie de Hegel, comme celle de Frœbel, est une contribution indispensable à la conception correcte du processus de la vie. La faiblesse de la philosophie individualiste abstraite s'étalait devant lui. Au lieu de voir les institutions historiques comme des artifices néfastes empêchant toujours le libre jeu de l'esprit de l'individu, sa philosophie de l'histoire met en relief l'influence formative des institutions de l'humanité sur l'esprit de l'individu. Par cette constatation de la signification de l'« esprit objectif » — le langage, le gouvernement, l'art, la religion — dans la formation des esprits individuels, la psychologie, qui considère l'« esprit » chez un individu comme une entité toute faite, est complètement détruite. La destruction de cette fausse psychologie de l'esprit contribue singulièrement à la philosophie de l'éduca-

(10) *Democracy and Education*, p. 68.

(11) *Ibid.*, p. 68.

tion. Mais, comme Hegel était toujours préoccupé de la conception d'un but absolu, il était obligé d'arranger les institutions telles qu'elles existaient selon une échelle d'approximations ascendantes. Et le développement de l'individu ne consistait pour lui qu'à s'adapter étape par étape à ces approximations des institutions existantes en vue d'un but absolu. Ainsi la conformité, non pas la transformation, est l'essence de l'éducation. C'est pourquoi Dewey fait reproche à la théorie Hegelianiste d'avoir « absorbé les individualités concrètes, tout en exaltant l'individu dans l'abstrait » (12). Il est vrai que quelques successeurs de Hegel se sont proposé de concilier les exigences du Tout et de l'individu par la conception de la société comme organisme. Mais l'organisme social interprété d'après la relation qu'il y a entre les organes eux-mêmes, et entre ceux-ci et le corps tout entier, signifie que chaque individu a une certaine place et une certaine fonction limitées, fixées, et complétées par d'autres organes ; tel individu est supposé être spécialiste dans l'exercice des opérations mécaniques de la société ; tel autre dans la fonction d'homme d'Etat, et encore tel autre dans celle de savant, etc..., etc... « La notion de l'organisme est ainsi employée à donner une sanction philosophique aux distinctions de classe dans l'organisation sociale, notion qui, dans son application éducative, signifie encore une fois l'injonction extérieure au lieu de la croissance » (13).

(12) Ibid., p. 70.

(13) Ibid., p. 70.

3. *L'éducation comme culture formelle des facultés*

Depuis longtemps, la vieille théorie des facultés est tombée en disgrâce. Personne peut-être n'a salué plus chaleureusement la disparition de cette vieille psychologie que le docteur Maurice de Fleury : « Dans l'ancienne psychologie, écrit-il, on nous représentait les facultés de l'âme comme de belles dames installées dans notre esprit. Il y avait Mme Mémoire, Mme Conscience, Mme Intelligence, Mme Attention, Mme Jugeotte.... Il est fini, ce beau jeu de poupées !... » (14). Mais si, dans le domaine de la psychologie, cette théorie est discréditée, ses répercussions dans la pratique de l'éducation persistent encore. On parle encore sans hésitation de la gymnastique intellectuelle ; on fait encore honneur aux mathématiques et aux langues mortes en invoquant leur grande valeur pour la culture formelle de l'esprit. Cela ne veut-il pas dire que « ce beau jeu de poupées » n'a pas encore cessé de s'exercer, au moins en matière d'éducation ? L'influence retentissante de la théorie de la culture formelle des facultés s'explique, il me semble, par ce fait que l'éducation, telle qu'elle est pratiquée généralement, n'a pas seulement pour but d'apporter à l'esprit des connaissances, un savoir positif, et par là de le meubler, de le garnir, mais aussi de développer, de former l'esprit lui-même. Si l'éducation se réduit au meublage intellectuel, son efficacité sera

(14) Cité par G. Compayré dans *L'Education Intellectuelle et Morale*, p. 49.

douteuse, car, d'une part, à l'heure actuelle, une acquisition encyclopédique des connaissances n'est plus possible, et d'autre part, comme le monde tout entier est toujours en « devenir », ce meublage, quelque complet qu'il soit, ne saurait répondre parfaitement aux besoins ultérieurs. A cet égard, la théorie en question a pour idéal que « le résultat de l'éducation doit être la création des pouvoirs spécifiques d'accomplissement » (15). Armé de ces pouvoirs, quoiqu'avec des connaissances relativement peu nombreuses, on peut faire face aux difficultés ultérieures. C'est le même idéal que Dewey a en vue en décrivant l'éducation comme une reconstruction perpétuelle de l'expérience, qui fait grand cas du pouvoir de saisir des connexions entre les actes, non des connexions actuellement saisies (16). Seulement la théorie en question s'appuie sur une fausse psychologie de l'esprit et par suite entraîne dans l'application des conséquences fâcheuses. Dewey a vivement critiqué cette théorie à différents points de vue. Exposons quelques aspects essentiels de sa critique.

1) Tout d'abord, Dewey attaque cette théorie en niant l'existence des facultés prétendues. « Les facultés soi-disant originelles d'observation, de souvenir, de volonté, de pensée, sont purement légendaires. Il n'y a pas de facultés toutes prêtes qui attendent qu'on les exerce, et, ce faisant, qu'on les éduque (17) ». Ce qu'il y a, selon Dewey, c'est un grand nombre de tendances primitives, de modes d'action instinctifs provenant de l'union première

(15) Ibid., p. 71.

(16) Cf. Chap. IV, p. 137.

(17) *Democracy and Education*, p. 73.

des neurons dans le système nerveux central. « Mais ces tendances : a) au lieu de se manifester en petit nombre et d'une façon tout à fait distincte les unes des autres, sont variées à l'infini, empiétant les unes sur les autres de mille manières imperceptibles ; b) au lieu d'être des facultés intellectuelles, latentes, n'ayant besoin que d'être exercées pour se perfectionner, ce sont des tendances à se comporter de certaine manière en présence des modifications apportées au milieu, de sorte qu'elles amènent d'autres changements » (18).

2) Puisque ce qui est à cultiver et à former, ce ne sont pas des facultés nettes et générales, mais des tendances nombreuses, non déterminées, « la culture de nos activités impulsives n'est pas le raffinement ni la perception achevées par « exercice », comme on pourrait fortifier un muscle par la pratique. Elle consiste plutôt a) à *sélectionner*, parmi les réponses diffuses qui sont évoquées à un moment donné, celles qui sont spécialement adaptées à l'*utilisation* du stimulant... b) Egalement importante est la *coordination* spécifique des différents facteurs de la réponse qui se présente » (19). Ainsi la culture, l'entraînement est identifié avec la sélection et la coordination, non la répétition de la réponse.

3) Le mécanisme de l'esprit étant ainsi déterminé, la prétendue généralité de l'enseignement formel de l'esprit est du même coup démentie. Selon la théorie orthodoxe de l'enseignement formel, un élève, par exemple, en apprenant ses leçons d'orthographe, acquiert, outre le pouvoir d'orthographier

(18) Ibid., p. 73.

(19) Ibid., p. 74.

certaines moûs particuliers, une augmentation générale des pouvoirs d'observation, d'attention et de souvenir, pour lesquels il peut trouver un emploi lorsque ces pouvoirs sont demandés. Mais, d'après ce qui a été dit plus haut, « plus l'ajustement mutuel de la réponse et du stimulant est spécialisé, plus rigide et moins généralement disponible est la discipline obtenue. En d'autres termes, moins de qualité intellectuelle ou éducative s'attache à la discipline » (20). La discipline obtenue dans une certaine ligne d'activité n'est transférable à d'autres lignes d'activité que lorsque l'activité dans laquelle la discipline est obtenue couvre un terrain vaste et implique de nombreux facteurs, qui sont aussi impliqués dans d'autres formes de l'activité.

4) « Au fond, l'erreur fondamentale de la théorie est son dualisme, c'est-à-dire sa séparation des activités et des capacités d'avec les matières. Il n'existe pas une telle chose comme le pouvoir de voir, d'entendre ou de se souvenir en général ; il y a simplement le pouvoir de voir, d'entendre ou de se souvenir de *quelque chose*. Parler de discipliner un pouvoir mental ou physique en général, abstraction faite de la matière impliquée dans son exercice, est un non-sens » (21).

(20) Ibid.

(21) Ibid., p. 76. Cette séparation a été déjà combattue par des savants français. M. Fauconnet écrit à ce propos : « Auguste Comte disait déjà qu'on ne peut étudier la logique sans la science, la méthode des sciences sans leur doctrine, s'initier à leur esprit sans s'assimiler quelques-uns de leurs résultats. Durkheim pense avec lui qu'il faut apprendre des choses, acquérir du savoir, abstraction faite même de la valeur propre des connaissances, parce que des connaissances sont nécessairement impliquées dans les formes constitutives

5) « Par conséquent, des pouvoirs tels que l'observation, le souvenir, le jugement, le goût esthétique, représentent les *résultats organisés* de l'action des tendances dans certaines matières » (22). La théorie en question a tort de traiter les matières d'études comme comparativement extérieures et indifférentes. Leur valeur subsiste, selon la théorie, simplement en ce fait qu'elles peuvent occasionner l'exercice de pouvoirs généraux. Or, pour ce faire, une matière est aussi bonne qu'une autre. C'est pourquoi tous les partisans de cette théorie, dont Locke est le meilleur représentant, font bon marché des matières d'études. Mais, suivant ce qui précède, pour développer une fonction générale, telle que l'observation ou le souvenir, nous sommes tenus de déterminer à l'avance dans quelle sorte de matières nous voulons que nos élèves deviennent experts. Cette détermination doit être faite, pense Dewey, selon le critérium social. Nous voulons que l'homme observe, se rappelle et juge les choses qui le rendront un membre effectif, compétent, du groupe dans lequel il est associé avec d'autres membres. Or, pour les partisans de la théorie en question, peu importe la matière qui est choisie. Le résultat est que « l'isolement de la matière d'un contexte social devient l'obstruction principale dans la pratique courante pour assurer une discipline générale de l'esprit. » (23)

de l'entendement ». (Fauconnet, *l'Œuvre Pédagogique de Durkheim*, publié comme introduction à *l'Education et Sociologie*, de Durkheim, p. 24).

(22) Ibid., p. 77.

(23) Ibid., p. 79.

4) *L'éducation comme formation*

C'est une conception qui nie l'existence des facultés et qui fait valoir le rôle unique de la matière dans le développement de la disposition intellectuelle et morale. Suivant cette conception, l'éducation d'une part n'est pas un processus du développement du dedans, et, d'autre part, n'est pas non plus une culture des facultés résidant dans l'esprit lui-même. Elle est plutôt une formation de l'esprit qui établit certaines associations ou connexions du contenu au moyen de matières présentées du dehors. Dans l'histoire de la pédagogie, Herbart est le principal représentant de cette théorie. Il nie absolument l'existence des facultés innées. L'esprit, pense-t-il, est simplement doué du pouvoir de produire différentes qualités en réaction à différentes réalités qui agissent sur lui. Ces réactions qualitativement différentes sont appelées « représentations » (*Vorstellungen*). Le caractère concret de l'esprit est entièrement composé de différents arrangements formés par différentes « représentations » dans leurs différentes qualités. Les implications éducatives de cette théorie sont triples. a) La formation de l'esprit est uniquement une affaire de la présentation de matières éducatives convenables. b) L'éducation doit choisir et arranger les matières de façon à faciliter la fixation des représentations antérieures et l'assimilation des représentations nouvelles. c) A cet effet, certaines étapes formelles de l'instruction peuvent être posées uniformément. De là provient la fameuse méthode herbartienne.

Au sujet de cette doctrine, Dewey complimente

Herbart pour son heureuse initiative, consistant dans l'abolition de la psychologie des facultés ; il le félicite aussi de sa grande influence, laquelle résulte de l'importance que Herbart attache aux matières pour l'éducation de l'esprit, et enfin il le loue de sa création d'une méthode consciente et rationnelle d'instruction. Mais, selon Dewey, cette conception de l'éducation a un grand défaut. Ce défaut consiste en ceci : Herbart ignore l'existence, chez tout être vivant, de forces actives et spécifiques ; or, ces forces se combinent et réagissent en fonction du milieu (24). L'esprit n'est pas une chose qui attende passivement du dehors des « représentations » pour sa propre formation. Lorsqu'il se confronte avec le milieu, dans l'intérêt même de l'existence de l'organisme, l'esprit réagit toujours activement par ses tendances impulsives en vue de maîtriser le milieu, et les fonctions spécifiques sont en même temps développées dans le processus de la reconstruction de l'expérience, qui consiste à sélectionner et à coordonner les tendances impulsives. La théorie de formation porte son attention exclusivement sur l'influence du milieu intellectuel, et partant néglige la part active de l'esprit dans sa propre formation. « Bref, elle fait entrer en ligne de compte toutes les choses éducatives, sauf l'essence de l'éducation-énergie vitale qui cherche l'occasion de s'exercer effectivement. Toute éducation forme le caractère mental et moral. Mais la formation consiste dans la sélection et dans la coordination des activités innées, afin qu'elles puissent utiliser les matières du milieu social. De plus, la formation n'est pas une formation

(24) Ibid.

des activités innées, mais elle se fait par elles. C'est un processus de reconstruction, de réorganisation » (25).

5. — *L'Education comme récapitulation
et rétrospection*

Une combinaison des idées du développement et de la formation donne lieu à la conception de la récapitulation dans l'éducation. Cette conception se formule ainsi : l'individu se développe, mais son développement consiste dans la répétition des étapes régulières de l'évolution passée de la vie animale et de l'histoire humaine. La première récapitulation, dite biologique, se fait physiologiquement ; la deuxième récapitulation, dite culturelle, doit être faite au moyen de l'éducation. Celle-ci doit donc fournir à l'enfant de chaque âge les matières produites à l'étiage correspondant dans l'évolution de l'humanité. Cette conception fait de l'éducation un processus rétrospectif du passé au lieu d'un processus prospectif et reconstitutif de l'expérience passée et présente. Comment Dewey procède-t-il dans la critique de ce système ?

D'abord, il fait remarquer que « son fondement biologique est faux ». Le développement embryonique de l'enfant conserve, sans doute, quelques traits des formes inférieures de la vie. Mais, sous aucun rapport, il n'est une répétition exacte des étapes passées. S'il y avait eu quelque loi stricte de répétition, le développement transformiste n'aurait pu avoir

(25) Ibid., p. 84.

lieu, car chaque génération nouvelle aurait répété l'existence de ses prédécesseurs. Le développement a eu lieu justement à cause du fait de la récapitulation *abrégée* des étapes de la croissance précédente. « Et ceci suggère que le but de l'éducation est de faciliter cette croissance abrégée » (26). Le grand avantage de l'immaturation demeure justement en ceci qu'elle nous met en état d'émanciper les jeunes du besoin de récapituler, de retraverser un passé suranné.

Néanmoins, dans la théorie de récapitulation, il se trouve deux affirmations qui sont justes. L'une est que tout enfant en développement débute par des activités impulsives qui sont innées ; l'autre est qu'il est sage d'utiliser les produits de l'histoire passée en tant qu'ils sont utiles à l'avenir. C'est seulement par l'altération de ces deux points que la théorie devient fausse.

L'altération du premier point provient du mauvais emploi de l'idée de l'hérédité. On a prétendu que l'hérédité signifiait que la vie passée a prédéterminé les traits principaux de l'individu et qu'ils sont tellement fixés que peu de changements sérieux peuvent y être introduits. L'hérédité conçue dans ce sens est opposée au milieu, et le pouvoir de l'éducation est par suite sous-estimé. « Ni la bonne éducation ne fait le bon caractère, ni la mauvaise ne le détruit » (27). Cette proposition de Fontenelle nie complètement l'éducabilité de l'enfant. Pour Dewey, il est évident que l'éducation ne fait pas l'homme de toutes pièces,

(26) Ibid., p. 85.

(27) Cité par Durkheim dans *Education et Sociologie*, page 63.

comme le prétendaient Locke et Helvétius ; elle s'applique à des activités innées. Celles-ci représentent ainsi à la fois le point de départ et la limite de l'éducation. Mais ces activités innées sont si générales et si vagues qu'elles ne sont jamais destinées à une fin prédéterminée. En effet, le type de la prédisposition arrêtée et réfractaire à toute action extérieure, c'est l'instinct. Or, Durkheim s'est déjà demandé s'il existait chez l'homme un seul instinct proprement dit (28). Dewey lui-même, en désignant des activités innées humaines, préfère le mot « impulsion » au mot « instinct », et élève des doutes sur l'existence de véritables instincts chez l'être humain. Il fait remarquer aussi que les activités, les tendances humaines qu'on appelle ordinairement instincts, ne sont que des tendances originelles très vagues, très générales, constituées ultérieurement par l'influence du milieu social (29). Cela démontre que l'on peut faire toutes sortes d'usages des activités innées par le moyen de différents arrangements conscients de l'éducation. Ainsi, la théorie de récapitulation a tort d'interpréter l'hérédité comme si celle-ci prédéterminait aussi l'usage qui doit être fait des capacités existantes.

Le deuxième point exact de la conception en question est aussi *altéré* par le fait que celle-ci, en cherchant toujours les matières d'études dans les produits culturels des âges passés, fait divorcer le processus de la croissance d'avec ses produits. L'étude des produits du passé ne nous aidera pas à com-

(28) *Education et Sociologie*, p. 64. Il est à remarquer qu'à l'égard du pouvoir de l'éducation, on trouve un parallélisme parfait entre la position de Durkheim et celle de Dewey. Cf. Durkheim, ouvrage cité pp. 63-67.

(29) Voir *Human Nature and Conduct*, pp. 149-168.

prendre le présent, parce que le présent n'est pas dû aux produits, mais à la vie dont ils étaient les produits. La connaissance du passé a une grande importance, quand elle entre dans le présent, mais non différemment. « Si le passé n'était que le passé, l'éducation pourrait dire à l'histoire : « laissez les morts « enterrer leurs morts ». (30). Or, l'erreur qui consiste à faire des annales et des vestiges du passé les principaux sujets d'étude de l'éducation, rompt le lien vital qui unit le présent au passé, tend à faire du passé le rival du présent, et du présent une imitation plus ou moins vaine du passé. « Dans ces conditions, la culture devient ornement et consolation, refuge et asile. L'homme se détourne des cruautés du présent pour vivre dans un raffinement imaginaire, au lieu d'employer à mûrir ces cruautés, ce qu'offre le passé (31) ».

*
**

Nous avons parcouru les conceptions vulgaires de l'éducation et exposé les critiques faites par Dewey en nous référant à sa propre conception de la croissance. Si j'ai insisté si longuement sur les critiques des conceptions vulgaires de l'éducation, contraires à celle de Dewey, c'était surtout pour préciser plus nettement la signification positive de la conception de la croissance chez Dewey. On voit comment l'idée de la croissance en tant que conception de l'éducation peut comporter les points essentiels de toutes les conceptions courantes de l'éducation et

(30) Dewey, *L'éducation au point de vue social*, dans *L'Année Pédagogique* (1913), p. 45.

(31) *Democracy and education*, p. 88. Cité par Rouman dans op. cit., p. 366-367.

en même temps éviter les inconvénients qui y sont attachés. L'éducation conçue comme processus de la croissance ne s'occupe pas moins de la préparation à l'avenir. Mais, au lieu de sacrifier le présent à l'avenir lointain, elle met à profit les besoins et les possibilités du présent immédiat. En soignant le présent, on prépare indirectement l'avenir. L'idée de la croissance implique bien la notion que l'éducation est un développement du dedans et ainsi elle embrasse les points importants de la conception du déploiement chez Froebel et Hegel. Mais Dewey n'ignore pas, comme les partisans de la conception du déploiement, l'action réciproque entre les tendances organiques et le milieu ambiant, et ne considère pas non plus le processus du développement comme un simple moyen transitoire à fin absolue, impliquée partout et révélée soit par des symboles, soit par des institutions. A la théorie de la culture formelle des facultés l'idée de la croissance emprunte l'idéal d'après lequel le résultat de l'éducation doit être la formation de l'esprit, mais n'attache pas grande importance à la spécialisation trop stricte du savoir-faire, obtenue aux dépens de l'initiative et de la réadaptabilité. Ces qualités dépendent de l'interaction vaste et consécutive des activités spécifiques. L'idée de la croissance admet que les expériences antérieures de l'enfant sont les plus importantes ; mais elle ne les considère pas comme étant purement composées de matières extérieurement présentées, mais comme étant composées de l'interaction des activités innées avec le milieu qui modifie progressivement à la fois les activités et le milieu. D'ailleurs, les partisans de l'idée de la croissance reconnaissent avec les partisans de la conception de la récapitulation la valeur éducative des produits du passé, mais, au lieu de

fixer les yeux sur ce passé, ils leur assignent une valeur, celle d'accroître la signification du présent. L'éducation, au lieu d'être rétrospective, doit être progressive. Ainsi, avec cette idée compréhensive et synthétique de la croissance, Dewey a su créer une doctrine de l'éducation qui a triomphé des doctrines rivales.

Dans les chapitres suivants, nous exposerons les différents facteurs de l'éducation examinés à la lumière de cette idée de la croissance.

CHAPITRE VI

L'IDÉAL DÉMOCRATIQUE DE L'ÉDUCATION

1. *Le Critérium de la Société*

Dans les chapitres précédents, nous avons exposé la conception de l'éducation chez Dewey comme un processus du renouvellement et de la reconstruction des significations de l'expérience. Nous y avons reconnu un processus de transmission, tantôt accidentelle dans la vie en commun des adultes et des enfants, tantôt organisée délibérément en vue d'assurer la continuité sociale. Et ce processus, comme nous l'avons vu, impliquait le contrôle et la croissance à la fois de l'individu adolescent et du groupe dans lequel il vit. Mais cette considération était formelle, en ce qu'elle ne tenait pas compte de la qualité du groupe social intéressé, de l'espèce de société qui poursuit son propre accomplissement par l'éducation. Il y a société et société ; et chacune d'elles se sert plus ou moins de l'éducation comme d'un moyen de maintenir sa propre existence. Ainsi, l'éducation est fonction de la qualité de la vie menée par chaque groupe particulier. Autrement dit, l'idéal de l'éducation est fonction de l'idéal de la société. Quel est l'idéal social qui servira à Dewey d'idéal de l'éducation ? C'est la question qui nous occupera dans ce chapitre.

Dewey, qui a horreur de la méthode *a priori*, ne cherche pas à imaginer arbitrairement une société.

té idéale. Il veut, au contraire, fonder sa conception d'une société idéale sur les sociétés qui existent actuellement, pour que l'idéal ainsi déterminé soit réalisable. Mais il ne veut pas adopter simplement tous les éléments des sociétés actuellement existantes. « Le problème, dit-il, est d'extraire les éléments désirables des formes de la vie en communauté qui existent actuellement et de les employer afin de faire la critique des facteurs indésirables et de suggérer des améliorations » (1). Quels sont ces éléments désirables ? Dewey en trouve deux. « Actuellement, dans n'importe quel groupe social, même chez une troupe de bandits, nous trouvons quelque intérêt poursuivi en commun, et nous trouvons une certaine quantité d'interaction et de commerces coopératifs avec d'autres groupes » (2). De ces deux traits, Dewey dérive le critérium de la société idéale : le nombre et la variété des intérêts communs et le degré d'intensité du commerce avec d'autres groupes. Si nous appliquons ces critères par exemple à une bande de criminels, nous voyons que les rapports qui lient sciemment les membres de la bande sont peu nombreux et réductibles presque à un seul intérêt commun, qui est le butin ; et d'autre part que ses rapports avec d'autres groupes, en ce qui concerne l'échange de valeurs vitales, tendent à isoler le groupe. Il faut en déduire que cette espèce de société n'est pas idéale et que l'éducation que donne cette société sera partielle et altérée. Au contraire, si nous prenons la vie de famille, nous y rencontrerons des intérêts matériels, intellectuels et esthétiques aux-

(1) *Democracy and Education*, p. 96.

(2) *Ibid.*, p. 96.

quels tout le monde participe, et nous observerons que le progrès d'un membre est précieux pour l'expérience des autres membres, et que, d'autre part, la famille n'est pas un tout isolé, mais soutient des rapports intimes avec les écoles, avec tous les agents de la culture, aussi bien qu'avec d'autres groupes similaires. Bref, les intérêts sciemment communiqués et partagés par tous les membres sont nombreux et les points de contact avec d'autres formes d'association sont variés. Ainsi, la famille est une forme de société plus élevée que la bande de criminels, et l'éducation qui y est pratiquée en différera par la qualité.

Appliquons maintenant le premier critérium à un Etat gouverné despotiquement. Il n'est pas vrai que dans cette organisation politique, il n'y ait aucun intérêt commun entre gouvernants et gouvernés. Les autorités gouvernantes, pour assurer l'exécution de certains actes par leurs sujets, sont obligés de faire appel aux activités innées de ces derniers et doivent mettre leurs facultés en jeu. Seulement, les intérêts et les tendances naturelles auxquels les gouvernants font appel sont toujours extérieurs aux actes à exécuter, par exemple, la crainte de la punition ou le désir d'une récompense. Les gouvernés ignorent le but et la signification des actes qu'ils doivent exécuter. Le nombre d'intérêts communs est limité ; le commerce entre les membres du groupe social n'est pas très développé. La stimulation est unilatérale. Pour avoir un grand nombre de valeurs en commun, tous les membres du groupe doivent avoir une égale occasion d'échanger entre eux des valeurs. Il doit y avoir une grande diversité d'entreprises et d'expériences partagées. Lorsque le libre échange des modes variés de l'expérience est arrêté,

l'expérience de chacun manque de signification. La classe des maîtres n'y gagne pas plus que celle des assujettis. Les maux dont la classe supérieure souffre, quoique moins matériels et moins perceptibles, sont pourtant également réels. « Leur culture tend à devenir stérile, à s'enfermer en elle-même ; leur art devient de parade et artificiel ; leur richesse devient luxurieuse ; leur connaissance devient ultra-spécialisée ; et leurs manières deviennent fastueuses plutôt qu'humaines » (3). Car le manque de relations libres et égales occasionnées par la variété des intérêts partagés est un obstacle à la stimulation intellectuelle. Plus l'activité est circonscrite dans des limites trop étroites, plus l'action tend à devenir routinière dans la classe désavantagée, capricieuse et sans but dans la classe avantagée. Les maux qui frappent la première sont sans doute plus saillants. Platon a déjà défini l'esclave comme une personne acceptant d'une autre personne les buts qui contrôlent sa conduite. Cette condition se rencontre aujourd'hui encore, quoiqu'il n'y ait plus d'esclavage, au sens légal du mot. L'organisation économique actuelle creuse un fossé entre la classe exploitante et la classe exploitée. Mais le mal ne consiste pas exclusivement dans la distribution inégale des intérêts purement économiques ; regrettable est le manque de participation libre et égale à tous les intérêts provenant des entreprises économiques. Les ouvriers ne comprennent pas mieux les buts que poursuivent les industriels d'aujourd'hui, que l'esclave ne comprenait les buts du maître au temps de Platon. L'industrie moderne, enrichie par la science, implique des intérêts cul-

(3) Ibid., p. 98.

turels, sociaux et spirituels que l'art familial ne possédait point. Mais, réduits à la condition de machine humaine, les ouvriers ne peuvent pas partager ces intérêts qui sont défendus fièrement et jalousement par un petit nombre de patrons et de techniciens : pour les ouvriers, le travail sans signification en lui-même devient une corvée. S'ils ne sont pas esclaves légalement, ils le sont moralement. Dans ces conditions, qu'on appelle organisation et administration scientifiques du travail, on ne tient pas compte des facteurs humains qui augmentent les maux actuels au lieu de les diminuer. Car le rendement du travail dans sa production extérieure exige la division du travail. « Mais le travail est réduit à l'état de routine mécanique, à moins que les ouvriers ne voient les relations techniques, intellectuelles et sociales intéressées dans ce qu'ils font et ne s'engagent dans leur travail en raison des motifs fournis par une telle perception des relations » (4). Cette tendance de réduire le travail à une routine mécanique, et de réduire les ouvriers à la condition de machines automatiques, provient du fait que les industriels s'enferment dans leurs intérêts, lesquels sont notamment la production technique et la vente des produits, et ignorent une grande partie des facteurs sociaux et humains, surtout en ce qui concerne les ouvriers. « Sans doute, une intelligence extrêmement aiguë et intense peut être développée dans ces limites étroites, mais l'omission des facteurs sociaux importants, signifie néanmoins une absence d'esprit et une altération correspondante de la vie émotionnelle. » Cela montre que les industriels aussi bien que les ouvriers souffrent du même fait, à savoir que les in-

(4) Ibid., pp. 98-99.

térêts ne sont pas librement et également partagés. La société, dans ces conditions, conformément au critérium, n'est pas idéale, n'est pas vraiment « sociale ».

L'exemple cité nous amène indirectement au second critérium. Son application à la troupe de bandits a déjà mis en relief l'esprit antisocial de l'isolement du caractère exclusif. « Ce même esprit se trouve là où un groupe a ses propres intérêts, lesquels excluent toute interaction avec d'autres groupes, de sorte que son but dominant devient la protection de ce qu'il a obtenu au lieu de la réorganisation et du progrès par des relations plus larges » (5). Un même esprit marque aussi les nations qui se confinent dans l'isolement, les familles qui se renferment dans leurs intérêts domestiques, comme si elles n'avaient pas de connexion avec une vie plus large, les écoles qui se mettent à l'écart des intérêts de la famille et de la communauté, la division des riches et des pauvres, et celle des instruits et des non instruits. La guerre et les conflits tragiques entre les sociétés sont le résultat inévitable de cette politique d'isolement.

A l'heure actuelle, les moyens de communication ont diminué sensiblement la distance géographique qui séparait les peuples. Les voyages et les activités économiques et commerciales effritent continuellement les barrières extérieures et rapprochent entre eux les peuples. En s'assurant la signification émotionnelle et intellectuelle de cette annihilation de l'espace, les sociétés actuelles deviendront de plus en plus sociales.

(5) Ibid., p. 99.

II. — *L'idéal démocratique*

Les deux critères indiqués ci-dessus mettent en avant l'idéal de la démocratie. « Le premier signifie non seulement les points plus nombreux et plus variés des intérêts communs partagés, mais aussi une plus grande confiance dans la reconnaissance des intérêts mutuels, comme un facteur dans le contrôle social. Le second signifie non seulement l'interaction plus libre entre les groupes sociaux, mais aussi les changements dans les habitudes sociales, leur réajustement continu pour répondre à des situations nouvelles produites par un commerce varié. Et ces deux traits sont précisément ceux qui caractérisent la société constituée démocratiquement. » (6)

On conçoit souvent la démocratie exclusivement sous son aspect politique. Mais « la démocratie n'est pas seulement une forme politique, elle est avant tout un mode d'association pour la vie, une manière de réunir et de mettre en commun l'expérience des individus. Etendre dans l'espace le nombre des hommes qui *participent* à un même intérêt, de telle sorte que chacun rapporte son action à l'action des autres, et considère l'action des autres comme contribuant à donner un but et une direction à la sienne, c'est briser les barrières de classe, de race, de frontières, qui empêchent les hommes de percevoir la portée

(6) Ibid., p. 100.

générale de leurs activités. Ces points plus nombreux et plus variés de contact indiquent une plus grande diversité de stimulants auxquels l'individu doit réagir ; par conséquent, ils favorisent la diversité dans son action. Ils assurent une libération des facultés qui sont refoulées tant que les stimulants à l'action sont partiels, comme elles doivent l'être dans un groupe qui dans son état exclusif ferme la porte à beaucoup d'intérêts » (7). Ainsi Dewey est amené à dire que la société idéale qui doit servir de modèle pour l'éducation est la démocratie. Mais quelle sera la signification de cet idéal démocratique dans l'éducation ?

Il est évident que la démocratie se montre plus accueillante que n'importe quelle autre communauté ; car le suffrage universel, qui est dans son programme, ne peut donner de bons résultats, à moins que les citoyens ne soient dûment éduqués. Et, comme une communauté démocratique répugne au principe d'autorité extérieure, elle doit s'assurer une substitution dans la disposition et l'intérêt volontaires ; or, ces derniers ne peuvent être créés que par l'éducation. Mais tout cela n'est qu'une considération superficielle. La démocratie servant l'idéal pour l'éducation exige une théorie de l'éducation qui rapporte ses traits caractéristiques aux points du critérium de la société idéale, mentionnée plus haut. Autrement dit, elle exige une éducation qui soit convenable à une société où les intérêts sont partagés par tous ses membres en termes égaux et où la communication, l'interaction avec les autres sociétés, soient pleines et libres.

Pour faire ressortir plus nettement cet idéal démocratique de l'éducation, Dewey le met en con-

(7) Ibid., p. 101.

traste avec d'autres idéaux, copiés sur l'image d'autres types de sociétés. Il fait allusion à l'idéal platonicien, à l'idéal individualiste du ^{xviii}^e siècle et à l'idéal nationaliste allemand. Ces trois idéaux sont tous modelés sur un type social, mais ils sont tous plus limités du point de vue du critérium cité plus haut. Platon a eu raison de soutenir que l'individu est heureux et la société bien organisée, lorsque chaque individu s'engage dans les activités pour lesquelles il a une vocation naturelle ; et que c'est la tâche originaire de l'éducation de découvrir cette vocation chez chaque individu et de le former pour son usage effectif. « Mais il est vrai qu'en omettant de percevoir la nature unique de chaque individu, son incommensurabilité avec les autres, et, par conséquent, en ignorant qu'une société peut changer en restant pourtant stable, sa doctrine de pouvoirs et de classes limitées résulte nettement de l'idée de la subordination de l'individualité » (8).

L'idéal dit individualiste du ^{xviii}^e siècle, notamment celui de Rousseau, quoiqu'individualiste de nom, portait en réalité son effort sur le progrès social. « Cette philosophie, antisociale en apparence, était un masque transparent pour l'impulsion vers une société plus large et plus libre — vers le cosmopolitisme. L'idéal positif est l'humanité. » (9). Comme les conditions existantes de la société étaient contraires à celle-ci, l'éducation en accord avec la nature était censée être le premier pas pour assurer la réalisation de l'humanité. De ce point de vue, l'idéal individualiste de l'éducation n'est pas moins social que les autres idéaux. Seulement, faute de but

(8) Ibid., p. 106.

(10) Ibid., p. 114.

précis et concret et d'agent effectif, cet archétype de l'éducation était nécessairement amené à idéaliser toutes les tendances, toutes les impulsions innées de l'individu, sans tenir compte de leur usage social. L'idéal le plus social était ainsi transformé en l'idéal le plus individualiste.

Les philosophies idéalistes « institutionnelles » du xix^e siècle ont comblé la lacune de l'individualisme, en faisant de l'Etat national l'agent de l'éducation, mais, par là, elles réduisaient la conception sociale de l'éducation à un instrument permettant de réaliser l'idéal de l'Etat national. Intérieurement, cet idéal de l'éducation subordonne l'individualité à l'institution, et extérieurement il entrave les relations avec d'autres Etats et favorise les conflits internationaux. L'histoire de la dernière guerre atteste précisément les résultats tragiques de cet idéal malsain.

Aucun de ces trois idéaux copiés sur l'image de trois idéaux sociaux ne remplit parfaitement les conditions du critérium cité.

Mais, comment l'éducation, qui prend la démocratie comme idéal social, peut-elle éviter les difficultés inhérentes à ces trois idéaux de l'éducation ? Est-il possible à un système social d'être conduit par un Etat national sans que les pleines fins sociales du processus éducatif soient restreintes, contraintes et corrompues ? Oui. Mais aux conditions suivantes : « Intérieurement, cette question doit satisfaire aux tendances appartenant aux conditions économiques, qui divisent la société en classes, dont quelques-unes sont devenues simplement des instruments pour la culture plus élevée des autres. Extérieurement, la question intéresse la conciliation de la loyauté nationale, du patriotisme avec la dévotion supérieure

aux choses qui unissent les hommes en leur donnant des buts communs, sans égard aux frontières politiques nationales » (10).

Cette question ne peut être résolue simplement par des moyens négatifs. Il ne suffit pas, pour rendre plus facile l'exploitation d'une classe par une autre, que l'éducation ne soit pas employée comme instrument. Les facilités scolaires doivent avoir une telle amplitude, un tel rendement qu'elles puissent de fait, et non seulement en théorie, diminuer les effets des inégalités économiques, et faire obtenir à tous les pupilles de la nation l'égalité de préparation pour leurs carrières futures. La réalisation de cet objet comporte d'abord des facilités scolaires administratives et des subsides aux ressources familiales pour permettre aux élèves de profiter de ces subsides, « mais elle implique aussi certaines modifications des idéaux traditionnels de culture, des sujets d'étude traditionnels et des méthodes traditionnelles de l'instruction et de la discipline, de manière à pouvoir maintenir les jeunes gens sous l'influence éducative, jusqu'à ce qu'ils soient devenus maîtres de leur propre carrière économique et sociale. La réalisation de cet idéal semble être lointaine, mais l'idéal démocratique de l'éducation reste une illusion à la fois comique et tragique, à moins que cet idéal ne domine de plus en plus notre système public de l'éducation » (11).

(11) Ibid., p. 114.

CHAPITRE VII

LES MATIÈRES D'ÉTUDE DANS L'ÉDUCATION

Ayant conçu l'éducation comme processus de la transmission sociale, ayant adopté la démocratie comme l'idéal social et fait ressortir les idées philosophiques impliquées dans l'idéal démocratique, qui, à son avis, doivent remplacer, en matière d'éducation, les idées philosophiques traditionnelles, Dewey passe à l'examen des facteurs importants du processus éducatif, tels que les matières d'étude et la méthodologie, en se référant à l'idéal démocratique et aux idées philosophiques qui y sont rattachées. En ce faisant, pense-t-il, la triple reconstruction sociale, philosophique et éducative marchera de concert.

Dans le présent chapitre, j'exposerai l'opinion de Dewey sur les matières d'étude dans l'éducation.

1. — *La nature des matières d'étude*

Les matières d'étude telles qu'elles sont enseignées à l'école, sont de diverses origines : ou bien elles sont prescrites par l'autorité officielle, ou bien elles sont établies par l'éducateur lui-même. Mais, ni l'autorité officielle, ni l'éducateur ne les créent

en rien. Examinées de près, elles apparaissent toutes extraites de l'expérience, de l'héritage social. Si nous quittons pour un moment le terrain de l'éducation formelle pour aborder le terrain de l'éducation non formelle, nous reconnaitrons plus clairement l'origine sociale des matières d'étude. Dans les sociétés inférieures où il n'existe pas d'écoles, ce que l'adolescent apprend de l'adulte et qui correspond aux matières formelles d'étude, c'est ce que l'adulte dit et fait devant l'adolescent, c'est l'expérience de la vie en communauté. Les choses sociales, les idéaux, les traditions, les techniques, qui sont directement communiqués, représentent les significations de l'expérience sociale. Ce qui ne peut pas être communiqué dans la vie quotidienne en commun, est constitué par les cérémonies, notamment par celles d'initiation. Dans la vie ordinaire comme dans les cérémonies, l'adolescent apprend le savoir, l'émotion, l'idéal, la technique, en un mot l'expérience sociale. Lorsque le groupe social devient plus complexe, et l'expérience plus compliquée, la communication par la participation n'est plus tout à fait possible. L'expérience sociale, pour être dûment transmise aux jeunes, doit être sélectionnée, systématisée et simplifiée. De là proviennent les matières d'étude dans le domaine de l'éducation formelle. Une fois prise, cette direction de sélection, de formulation, d'organisation, n'a plus de limite. « Finalement, les liens qui unissent les matières d'études scolaires et les habitudes et les idéaux du groupe social sont déguisés et convertis. Les liens sont tellement relâchés qu'il semble qu'il n'y en ait pas, que les matières existent simplement comme connaissance pour leur propre intérêt et que l'étude soit seulement l'acte d'apprendre pour son propre compte, sans égard à

aucune valeur sociale (1) ». Cette ignorance des liens primitifs et vitaux entre les matières d'étude et l'expérience sociale donne lieu à plus d'une idée fausse en ce qui concerne ces matières. Les uns les conçoivent comme quelque chose de sacré ; d'autres les conçoivent comme une injonction arbitraire de l'adulte. Dewey, par l'assimilation de l'éducation formelle au processus vital de la transmission sociale, cherche à démontrer la connexion originelle des matières d'étude avec l'expérience sociale. Mais cette assimilation ne diminue en rien le fait que, par suite de la sélection, de la systématisation, de l'organisation, les matières d'étude diffèrent notablement de l'expérience originale à laquelle l'élève participe naturellement, et qu'entre les activités, les intérêts, les préférences, en un mot, l'expérience de l'enfant et les matières d'étude bien organisées, il y ait un écart considérable. « On pourrait énumérer indéfiniment les différences et les divergences apparentes qui existent entre l'enfant et le programme scolaire. Tenons-nous en à celles que nous avons signalées : d'abord, le monde restreint, mais personnel, dans lequel se meut l'enfant, et le monde impersonnel, vaste comme le temps et l'espace, où l'école l'introduit ; ensuite, l'unité toute affective de la vie de l'enfant, et les spécialisations et divisions du programme d'études ; enfin, en opposition avec la vie pratique, émotionnelle de l'enfant, un principe abstrait et logique d'ordonnance et de classification » (2). De ces différences sont nées deux écoles pédagogiques contraires. L'une d'elles porte son attention sur l'im-

(1) *Democracy and Education*, p. 213.

(2) Dewey, *L'Ecole et l'Enfant*, traduit par L.-S. Pidoux, p. 94.

portance des matières d'étude et oublie la qualité dynamique, la force évolutive inhérente à l'expérience de l'enfant ; elle veut que les matières d'étude soient organisées sous une forme impersonnelle, purement intellectuelle et logique, et présentées comme telles à l'enfant. Pour faciliter cette présentation, elle propose de subdiviser chaque sujet en branches d'études, chaque branche en leçons, chaque leçon en faits spécifiques et en formules. Faisons parcourir à l'enfant pas à pas chacune de nos provinces scientifiques, bientôt il aura, dit-on, parcouru ainsi tout le champ de la connaissance. Cette école représente la position de toute la pédagogie traditionnelle.

Opposée à cette école traditionnelle est l'école « nouvelle », qui fait grand état des intérêts, des activités, de l'expérience actuelle de l'enfant et qui ne veut admettre aucun programme d'étude arrêté à l'avance et différent par nature de la vie impersonnelle, émotionnelle et spontanée de l'enfant. Tout ce qui est hors la vie de l'enfant est considéré comme imposé, comme violant la liberté, l'initiative, l'élan spontané de l'enfant. Dans une école idéale, il n'y aurait pas de programme d'études, pas de manuels, pas de livres. L'enfant apprendrait ce qu'il veut, et c'est tout.

Si Dewey a, d'abord, par réaction, critiqué sévèrement l'école traditionnelle, et s'est rangé du côté de l'école de la « nouvelle » pédagogie, il ne se montre pas moins sévère, surtout dans ces dernières années, à l'égard des exagérations de cette école. Dewey voit la faiblesse de toutes ces écoles pédagogiques dans la même « idée funeste qu'il y aurait opposition entre l'expérience de l'enfant et les divers

sujets qu'il rencontrera au cours de ses études » (3). L'enfant et les sujets d'étude étant considérés comme deux choses incompatibles, on est fatalement amené à insister sur l'un aux dépens de l'autre. Dewey, lui, voit entre les deux une continuité au lieu d'un antagonisme. L'expérience de l'enfant renferme déjà en elle-même, d'une part, des éléments — faits et vérités — de même nature que ceux que contiennent les études élaborées par la raison des adultes et d'autre part, les intérêts, les attitudes et les mobiles qui ont opéré le développement et l'organisation des programmes logiquement agencés. « Abandonnons la notion de programmes fixes et valables par eux-mêmes, en dehors de l'expérience enfantine ; cessons de penser à celle-ci comme à quelque chose de rigide et de fini ; voyons-en le caractère mobile, évolutif, vivant, et nous comprendrons que l'enfant et le programme ne sont que des limites enfermant un seul et même processus. Comme deux points déterminent une droite, ainsi l'état mental actuel d'un enfant et les faits et vérités contenus dans « les sciences » délimitent l'instruction. Celle-ci est une reconstruction continue, qui va de l'expérience toujours changeante de l'enfant aux vérités organisées qui forment ce qu'on appelle les « études » (4) ». Entre les programmes et les intérêts enfantins ainsi conçus, il n'y a pas de conflit réel possible. « Les opposer les uns aux autres, c'est opposer l'enfance à la maturité d'un même corps vivant ; c'est dire que le mouvement instinctif d'un processus vital et son résultat final sont en antagonisme ; c'est soutenir

(3) Ibid., p. 97-98.

(4) Ibid., p. 98.

que la nature et la destinée de l'enfant se livrent bataille (5) ».

Cherchons maintenant avec Dewey à déterminer le rôle convenable du programme d'études dans l'éducation. L'« ancienne pédagogie », qui présente les programmes à l'enfant brusquement, sous une forme rigoureusement logique, sans tenir compte de l'état mental actuel de l'enfant, risque, comme Dewey l'a fait observer, d'entraîner trois conséquences nuisibles : 1) c'est l'absence de connexion organique avec ce que l'enfant a déjà vu, senti, aimé, qui fait de la connaissance acquise quelque chose de purement formel et de symbolique ; 2) c'est l'absence du motif. Quand les connaissances à acquérir sont présentées sous la forme d'une leçon qu'il faut apprendre comme leçon, il y a absence totale de connexion entre les besoins et le but. 3) Les sujets les plus scientifiquement et les plus logiquement ordonnés perdent précisément leurs qualités quand on les présente à l'enfant d'une manière extérieure et stéréotypée.

Mais les programmes, quoique impliquant ces trois conséquences fâcheuses, ne représentent pas moins les meilleures choses que l'humanité ait acquises par suite de l'évolution de l'expérience sociale humaine, et ne révèlent pas moins la direction, les possibilités des activités et des intérêts innés de l'enfant. Ce qui est légitime, c'est de réorganiser les programmes, de manière à les mettre en harmonie avec les activités originelles de l'enfant et à les mener progressivement de l'état personnel, étroit et spontané à l'état plus impersonnel, plus universel et

(5) Ibid., p. 98

plus logique ; ce n'est pas de se passer de tout programme établi, pour suivre le caprice, les activités aveugles de l'enfant. Dans un article tout récent, Dewey, au sujet des critiques faites sur l'école nouvelle dite « pédocentrique » (*child centered school*), a dit : « Les défauts de l'école traditionnelle, conventionnelle, son presque total isolement de la vie actuelle et la dépression mortelle de l'esprit que le poids de la matière formelle a causée, tout cela réclamait une réforme. Mais la rébellion contre les études et les leçons formelles ne peut être efficacement complétée que par le développement d'une nouvelle matière aussi bien organisée que l'ancienne — à vrai dire, mieux organisée au sens vital du mot organisation — mais ayant une relation intime et croissante avec l'expérience de l'enfant à l'école. L'échec relatif subi à ce point de vue indique le caractère unilatéral de l'idée de l'école « pédocentrique » (6). »

En parlant du « projet-méthode » qui se réclame de son haut patronage (7), Dewey écrit : « Les maî-

(6) Dewey, *How much Freedom in new schools ?* in *The new Republic*, July 9, 1930, Vol. LXIII, n° 814, p. 205.

(7) On attribue souvent l'invention de cette méthode à Dewey, mais, quoiqu'inspirée dans une grande mesure des doctrines pédagogiques de Dewey notamment, par l'intermédiaire de Kilpatrick, auteur d'un livre sur cette méthode, et disciple de celui-ci, elle n'est pas l'œuvre de Dewey. Comme Bode l'a fait remarquer, le terme et la méthode avaient leur origine dans l'éducation des architectes. Elle entra dans l'éducation américaine primitivement par l'enseignement de l'agriculture à l'école secondaire. Cette méthode risque d'attarder l'enfant à l'étape empirique, accidentelle, de son développement intellectuel, contrairement à la doctrine de Dewey qui veut affranchir à la longue, l'enfant de cette étape pour l'amener à l'étape purement scientifique et logique.

Voir Bode. *The modern educational theories*, chapitre VII.

tres progressifs peuvent élaborer et présenter à d'autres maîtres, pour les soumettre à leur expérience ou à leur critique, des programmes précis de matières avec une liste des références par lesquelles des compléments d'instruction du même genre peuvent être acquis (8) 5. Il affirme ainsi nettement qu'est possible et désirable l'organisation des matières d'étude en programmes définis. Objecte-t-on qu'elles sont alors imposées par l'adulte ? « Dans quelques écoles progressives, la crainte de ce qui est imposé par l'adulte est devenue une véritable phobie. A l'analyse, cette crainte signifie simplement qu'on préfère une expérience précoce et non développée à une expérience mûre et réfléchie ; elle crée un étalon avec quelque chose qui, par sa nature, ne fournit pas de mesure sûre ni de critérium prouvé. » (9). Mais comment cette présentation de nouvelles matières se différencie-t-elle des manuels des écoles traditionnelles ? « La réponse est facile. En premier lieu, la matière serait associée aux initiatives engagées ou au cours prolongé de l'action entreprise par les élèves eux-mêmes et en serait dérivée. En second lieu, la matière présentée ne serait pas un exemple qui devrait être copié servilement par d'autres maîtres et par les élèves, mais donnerait des indications sur la possibilité de tel ou tel mode d'activité. Ces indications seraient établies sur une expérience soigneusement dirigée et contrôlée ; elle porterait sur les questions qui auront été présentées en connexion avec les activités, sur l'espèce d'information recon-

(8) Dewey, *Progressive education and the science of education*, p. 12.

(9) Dewey, *How much freedom in new schools ?* *Republic*, July 9, 1930, oVI. LXIII n° 814, p. 205.

nue utile pour répondre à ces questions, enfin sur le lieu où cette connaissance peut être acquise » (10). Ainsi, avec ces deux traits différentiels, la nouvelle organisation des matières pourrait éviter les conséquences néfastes de l'ancien régime.

Avec cette façon de présenter les matières d'étude, l'observation de l'expérience de l'enfant est évidemment mise au premier plan. C'est seulement après avoir connu le cours du développement intellectuel de l'expérience de l'enfant, qu'on peut organiser et présenter des matières dont l'enfant ait actuellement besoin. Pour Dewey, le développement intellectuel chez l'enfant comme dans l'humanité, se fait en trois étapes. A la première étape, on n'apprend que pour agir. Les arts pratiques dans l'humanité, tels que le jeu, le travail spontané chez l'enfant, supposent en abondance des connaissances concernant l'action. A cette étape, la connaissance existe sous la forme d'une activité intelligente. Ainsi, cette espèce de connaissances se manifeste dans la familiarité avec les choses. Ensuite, cette matière est graduellement surchargée et approfondie par la connaissance, l'information communiquée par autrui. Enfin, elle est élargie et élaborée en matière rationnellement et logiquement organisée — matière qui ressortit à l'aptitude de quelqu'un dans un sujet donné (11).

C'est suivant cette marche naturelle du développement de l'expérience chez l'enfant qu'on doit envisager et organiser les matières d'étude. La « nouvelle pédagogie », qui veut que l'enfant s'ar-

(10) *Progressive Education and the Science of Education*, p. 12.

(11) *Democracy and Education*, p. 216-217.

rête à la première étape, et l' « ancienne pédagogie », qui veut au contraire que l'enfant atteigne la dernière étape à grand bond, sont toutes unilatérales. « Le principe positif est maintenu lorsque l'enfant commence avec les occupations actives qui ont une origine et un usage sociaux, et procède selon une clairvoyance scientifique dans les matières et dans les lois impliquées en adaptant à leur expérience plus directe, les idées et les faits communiqués par d'autres qui ont eu une expérience plus vaste » (12).

Si, par réaction contre l'éducation traditionnelle, Dewey a insisté énergiquement sur l'importance de l'étude de l'expérience de l'enfant à l'égard de la construction des programmes d'études, il n'insiste pas avec moins d'énergie, en opposition avec l'école de la « pédagogie nouvelle », sur l'importance de l'étude des conditions sociales dans lesquelles se trouve l'enfant. « Ce développement (de l'éducation progressive) ne peut pas être assuré simplement par l'étude qu'on fait de l'enfant. Il exige une étude pénétrante de la société et de ses forces motrices. Le fait que les écoles traditionnelles ont presque complètement échappé à la considération du potentiel social de l'éducation n'est pas une raison pour que les écoles progressives doivent continuer cette évasion » (13). Le schéma des programmes scolaires doit tenir compte de l'adaptation des études aux besoins de la vie de la communauté existante. Il doit sélectionner les matières avec l'intention d'améliorer la vie que nous menons en commun pour que l'avenir puisse être meilleur que le présent (14). « De

(12) Ibid., p. 227.

(13) *How much freedom in new schools ?* p. 206.

(14) *Democracy and Education*, p. 225.

plus le programme doit être combiné de manière à mettre l'essentiel d'abord, et le compliqué ensuite. Les choses qui sont socialement fondamentales, c'est-à-dire qui concernent les expériences auxquelles les groupes les plus vastes participent, sont essentielles. Les choses qui représentent les besoins de groupes spécialisés et les poursuites techniques, sont secondaires » (15). Voilà le « critérium social » de la sélection et de l'organisation du *curriculum* scolaire.

II. — *La signification du jeu et du travail manuel, de la géographie, de l'histoire et de la science dans les programmes scolaires*

Après avoir déterminé l'origine sociale des matières d'étude, le rapport qu'il y a entre celles-ci et l'expérience de l'enfant, et le principe de sélection, et d'organisation des matières d'étude en programmes scolaires, Dewey en vient à envisager des études comme le jeu et le travail manuel, l'histoire, la géographie et la science. Ces trois groupes d'études, aux yeux de Dewey, correspondent précisément aux trois espèces de connaissances impliquées dans les trois étapes du développement intellectuel de l'expérience de l'enfant. Commençons par considérer le premier groupe : le jeu et le travail manuel, auxquels Dewey donne un nom commun : les occupations.

Dans les pages précédentes, nous avons vu que les premières matières de connaissance sont celles qui sont contenues dans l'apprentissage des choses qui intéressent directement. L'équivalent éducatif

(15) Ibid., p. 225.

est l'usage consistant en des occupations simples, comme le jardinage, le tissage, le travail du bois ou des métaux, la cuisine, etc., etc., qui font appel aux forces actives de l'enfant et qui représentent les modes généraux de l'activité sociale. L'habileté, l'information sur les matériaux, sur les instruments et sur les lois de l'énergie s'acquièrent lorsque ces occupations sont entreprises pour elles-mêmes. Le fait qu'elles sont socialement représentatives donne à l'habileté et à l'information la qualité sociale et morale qui les rend transférables aux situations hors l'école.

Il est important de ne pas confondre la distinction psychologique entre le jeu et le travail et leur distinction économique. Psychologiquement, la caractéristique du jeu n'est pas l'amusement, ni l'absence d'un but. C'est plutôt le fait que le but est pensé comme demeurant dans l'activité, même sans définir la continuité de l'action par rapport aux résultats produits. Les activités, lorsqu'elles deviennent plus compliquées, obtiennent une signification accrue par la plus grande attention qui s'attache aux résultats spécifiques obtenus. Ainsi, elles passent graduellement au travail. Le jeu et le travail sont également libres et intrinsèquement motivés, indépendamment des fausses conditions économiques qui tendent à faire du jeu une distraction paresseuse pour la classe aisée, et du travail une corvée pour la classe pauvre. Au point de vue psychologique, le travail n'est autre chose qu'une activité qui suppose la considération des résultats comme une partie du travail même ; il deviendra labeur forcé, si les résultats restent en dehors de l'activité, par exemple, le gain pécuniaire, une récompense quelconque ou le moindre mal, pour lesquels l'activité n'est

qu'un simple instrument. Le travail qui est accompagné d'une attitude « ludique » est un art, par la qualité sinon par la désignation conventionnelle. C'est une œuvre d'art que Dewey veut faire exécuter à l'enfant à l'école dans son travail scolaire et à l'homme dans sa profession (16).

L'expérience développée dans les occupations, comme toute expérience, entraîne des implications qui vont au delà de ce qui fait l'objet direct de l'expérience. Devenir conscient de ces connexions ou implications, c'est enrichir la signification de l'expérience. Toute expérience, quelque insignifiante qu'elle soit, est capable de produire un enrichissement indéfini de la signification, en étendant le champ des connexions perçues. La communication normale avec d'autres personnes est le moyen le plus apte à effectuer ce développement, car il rattache les résultats de l'expérience du groupe, ou même de la race, à l'expérience immédiate de l'individu. La géographie et l'histoire sont précisément les deux grandes ressources scolaires pour effectuer cet élargissement de la signification de l'expérience personnelle directe. Les occupations actives dans lesquelles l'enfant s'engage directement étendent leur signification dans l'espace et dans le temps à l'égard, tout ensemble, de la nature et de l'homme. Excepté lorsqu'elles sont enseignées pour des raisons extérieures, ou comme seuls modes de l'habileté, leur valeur éducative est qu'elles préparent le chemin le plus direct et le plus attrayant pour entrer dans un monde plus large

(16) *Democracy and Education*, pp. 241-42. Cf. *Human nature and conduct*, pp. 159-164. Comment nous pensons, traduit par Decroly, 3^e partie, chapitre I, et *l'Education au point de vue social*, dans *l'Année pédagogique*, 1913, pp. 46-47.

de significations indiquées dans l'histoire et dans la géographie.

« Apprendre la géographie », c'est acquérir la force de percevoir les connexions d'un acte ordinaire concernant l'espace et la nature ; « apprendre l'histoire », c'est essentiellement acquérir les facultés de reconnaître ses connexions humaines. Car ce qui est appelé géographie comme une étude formulée est simplement le corps des faits et des principes qui ont été découverts dans l'expérience faite par d'autres personnes sur le milieu naturel dans lequel nous vivons et en connexion avec lesquels les actes particuliers de notre vie trouvent leur explication. De même l'histoire comme étude formelle n'est que l'ensemble des faits d'activités et de souffrances des groupes sociaux avec lesquels notre propre vie est unie et par rapport auxquels nos propres habitudes et nos institutions sont élucidées » (17).

La science représente la jouissance des facteurs cognitifs dans l'expérience. Elle se trouve à sa dernière étape, celle dans laquelle la connaissance est le résultat des méthodes d'observation, de réflexion et de vérification qui sont délibérément adoptées pour obtenir une matière établie et assurée. Elle implique un effort intelligent et persistant pour réviser les croyances courantes, afin d'extirper ce qui est faux, de fortifier ce qui est exact, et surtout de donner à ces connaissances une forme telle que les liens logiques des divers faits soient aussi évidents que possible. Atteindre ce but, c'est donner un caractère logique aux propositions énoncées. Au point de

(17) Ibid., p. 246. Cf. *L'Education du point de vue social* dans *l'Année pédagogique* 1913, pp. 44-46 et *l'Ecole et l'Enfant*, pp. 91-119.

vue éducatif, il est à noter que pour l'élève qui apprend, la forme scientifique est un idéal à atteindre, mais non pas un point de départ.

Néanmoins, c'est une pratique fréquente de **commencer l'instruction** par les rudiments d'une science plus ou moins simplifiée. La conséquence est nécessairement l'isolement de la science d'avec l'expérience signifiante. L'élève apprend les symboles sans avoir la clef de leur signification. Il acquiert un corps technique d'informations sans avoir la capacité de surprendre leurs connexions avec les objets et les opérations avec lesquels il est familier. Ce qu'il acquiert ainsi, c'est seulement un vocabulaire non usuel et technique. La fonction que la science doit remplir dans le programme scolaire est celle qu'elle a remplie pour l'humanité : l'émancipation des incidents locaux et temporaires de l'expérience, et l'élargissement des perspectives intellectuelles non obscurcies par les incidents des habitudes et des préférences personnelles. Les traits logiques de l'abstraction, de la genèse et de la formulation sont tous associés à cette fonction. En émancipant une idée de l'assemblage particulier dans lequel elle est née et en lui donnant un rapport plus étendu, les résultats de l'expérience de chaque individu sont mis à la disposition de tout le monde. Ainsi finalement et philosophiquement la science devient l'organe du progrès social général.

Il est à remarquer que Dewey n'accorde pas de place dans son groupement d'études, ni à la littérature, ni aux beaux-arts. Cette omission, dit-il, est intentionnelle. Car « l'art — dans son sens esthétique par opposition au sens technique et industriel — doit être considéré comme l'expression perfectionnée de tout mode grossier ou primitif de l'activité qui a ob-

tenu une valeur sociale reconnue. Il est essentiellement un accomplissement, un raffinement et l'idéalisation de ce qui est originairement fait et acquis par des motifs plus directs et plus pratiques. Il représente la fin à laquelle tous les autres accomplissements éducatifs doivent tendre — son but perfectionné » (18).

III. — *La valeur éducative des études scolaires*

Les valeurs spécifiques qui sont généralement discutées dans les théories pédagogiques sont telles choses comme l'utilité, comme la culture, comme l'information, comme la préparation au rendement social, comme la discipline mentale, etc... Les théories pédagogiques traditionnelles les considèrent généralement comme présentant chacune un intérêt distinct. Ainsi les travaux manuels présentent une valeur utilitaire ; la géographie et l'histoire, une valeur d'information ; le grec et le latin, une valeur culturelle ; l'arithmétique, une valeur intellectuelle, etc... Cette façon d'assigner des valeurs aux études scolaires a deux résultats : l'isolement et le conflit des matières d'études. De là viennent toute espèce d'antimonies pédagogiques à l'égard de la valeur éducative des études : les études utilitaires contre les études culturelles ; les études intellectuelles contre les études pratiques, et enfin les études naturalistes contre les études humanistes. Dewey attribue une origine sociale à cette séparation et à ce conflit des études. Dans les

(18) Dewey, *The Theory of Courses of Study*, in *Moroë's Cyclopedica of Education*, Vol. II, p. 222.

sociétés non démocratiques, la séparation et le conflit des valeurs éducatives ne sont que le reflet fidèle de la séparation des castes sociales qui représentent chacune des intérêts distincts et exclusifs. La théorie philosophique de la connaissance, celle de l'expérience qui, elle aussi, se fait sur l'image de la division sociale, justifie et renforce encore les théories pédagogiques qui soutiennent cette séparation et ce conflit en matière d'éducation. Inspiré par l'idéal démocratique de la société dont le critérium ne permet plus cette division rigide des intérêts, et muni d'une théorie instrumentaliste de la connaissance et de l'expérience, qui correspond à l'idéal de la démocratie, Dewey s'attache à disperser l'un après l'autre ces antinomies pédagogiques surannées. Son principe est celui de « l'unité ou de l'intégrité de l'expérience » (19).

L'antagonisme fondamental des valeurs éducatives est l'opposition de la culture à l'utilité. Son origine, comme celle de toutes les autres divisions, est historique et sociale. La mise en formule consciente de cette division remonte au temps de l'ancienne Grèce. Cette séparation s'autorise du fait qu'à cette époque-là un petit nombre de personnes privilégiées seulement profitaient du produit du travail des autres, qui étaient regardés comme des êtres inférieurs. Ce fait a affecté la doctrine psychologique de la relation de l'intelligence et du désir, de la théorie et de la pratique. Il était incarné dans la théorie politique d'une division permanente des êtres humains en ceux qui étaient capables d'une vie de raison, et partant avaient leurs propres fins, et ceux qui étaient seule-

(19) *Democracy and Education*, p. 291.

ment capables du désir et du travail, et avaient besoin des fins fournies par les premiers. Cette distinction, psychologique et politique, traduite en termes éducatifs, produit la division entre l'éducation libérale, ayant affaire à une vie de loisir se suffisant à elle-même et consacrée au savoir pour lui-même, et l'enchaînement utile et pratique pour des occupations mécaniques, privées de contenu intellectuel et esthétique. Quoique la situation actuelle soit radicalement différente en théorie et fort changée en fait, les fauteurs de l'ancienne situation historique subsistent encore suffisamment pour maintenir les distinctions éducatives à côté des compromissions qui réduisent souvent le rendement de la pratique éducative. « Le problème de l'éducation dans une société démocratique est de construire les programmes d'études qui font de la pensée un guide de la pratique libre pour tout le monde et qui font du loisir une récompense du fait d'assumer la responsabilité pour le service, non un état d'exemption de service » (20).

Apparenté au dualisme de la culture et de l'utilité est le dualisme qui oppose les études intellectuelles aux études pratiques. L'origine de celui-ci est aussi historique et social. Les anciens Grecs étaient portés à la philosophie par suite de l'impuissance croissante de leurs coutumes et de leurs croyances à réglementer la vie. Ils étaient amenés à critiquer ces dernières d'une manière hostile et à chercher quelque autre source d'autorité pour la vie et la croyance. Comme ils désiraient un étalon rationnel

(20) Ibid., p. 305. Cf. *l'Education au point de vue social*, pp. 47-48.

pour celles-ci et qu'ils identifiaient les coutumes défavorables avec l'expérience, ils furent amenés à opposer l'expérience à la raison. Plus ils exaltaient celle-là, plus ils dépréciaient celle-ci. Puisque l'expérience était identifiée avec ce que l'homme faisait et souffrait dans chaque situation particulière et changeante de la vie, l'action partageait donc cette dépréciation philosophique. Cette influence était responsable de l'exaltation de toutes les méthodes et de toutes les matières qui impliquaient le moindre emploi d'observation, de sens et d'activité corporelle dans l'enseignement supérieur. L'âge moderne commença par une révolte contre ce point de vue, par un appel à l'expérience et par une attaque contre les soi-disant conceptions rationnelles. Mais diverses circonstances contribuèrent à faire considérer l'expérience comme la cognition pure, sans tenir compte des phases intrinsèques actives et émotionnelles, et contribuèrent à l'identifier avec une réception passive des sensations isolées. Ainsi la réforme éducative effectuée par cette nouvelle théorie de l'expérience, qui est l'empirisme ou le sensationnalisme selon les cas, se borna principalement à supprimer le caractère livresque des méthodes antérieures et à introduire quelques « leçons de choses » ; elle n'a pas accompli de réorganisation radicale.

Entre temps, comme nous l'avons fait observer dans le premier chapitre, le progrès de la psychologie, de la méthode industrielle et de la méthode expérimentale dans la science rend possible et désirable une autre conception de l'expérience. « Cette théorie rétablit l'idée des Anciens, à savoir que l'expérience est originairement pratique, et non pas cognitive, qu'elle est action ou acceptation des conséquences d'une action. Mais l'ancienne théorie est

transformée par l'idée que l'action peut être dirigée de manière à prendre tout ce que la pensée suggère à son propre contenu. L'« expérience » cesse alors d'être empirique pour devenir expérimentale. La raison cesse d'être une faculté lointaine et idéale pour signifier toutes les ressources par lesquelles l'activité est rendue féconde en signification » (21).

Du côté éducatif, ce changement de la théorie de la connaissance exige un plan d'études scolaires, comme celui qui est préconisé par Dewey, et une méthode d'instruction, comme nous allons l'exposer au chapitre suivant, plan et méthode qui unifient la science et l'activité pratique, l'idée et l'action, la conception et la perception, la pensée et l'intuition.

La division naturaliste et humaniste des études a également une origine sociale et historique. Elle provient en partie du fait que la culture de Rome et de l'Europe barbare n'était pas un produit autochtone, mais était empruntée directement ou indirectement à la Grèce, et en partie du fait que les conditions politiques et religieuses portaient l'intérêt sur l'exaltation de l'autorité de la connaissance passée telle qu'elle était transmise par les documents littéraires. En éducation, la tendance était de traiter les sciences comme un corps séparé d'études comportant l'information technique sur le monde physique, et de réserver les anciennes études littéraires comme essentiellement humanistes. Mais cette distinction n'est pas fondée. Lorsque la science, la connaissance de la nature est conçue comme la connaissance des conditions de l'action humaine, comme le moyen

(21) *Democracy and Education*, p. 323.

d'assurer le progrès et le bien-être humain, elle est aussi humaniste que les études littéraires. Rien de plus ironique dans l'histoire que l'identification des « humanités » avec la connaissance du grec et du latin (22). « La connaissance est humaniste de qualité, non parce qu'elle s'appuie *sur* les produits humains, dans le passé, mais à cause de ce qu'elle *fait* en libérant l'intelligence et la sympathie humaines. Toute matière qui produit ce résultat est humaniste, et toute matière qui ne l'accomplit pas n'est pas même éducative » (23). L'indication précédemment donnée du développement intellectuel de l'expérience et du schéma éducatif des études fondé sur celui-ci, a justement pour but de supprimer cette séparation, et d'assurer la reconnaissance de la place occupée par les matières de la science de la nature dans les affaires humaines.

(22) *Democracy and Education*, p. 269.

(23) *Ibid.*, p. 269.

CHAPITRE VIII

LE PROBLÈME DE LA MÉTHODE

Parmi les pédagogues, Dewey n'est pas de ceux qui ont créé une méthode didactique spécifique de l'éducation comme Herbart, Mme Montessorri, le Docteur Decroly, etc... Ce en quoi Dewey a contribué le plus à l'éducation, ce sont surtout les vues d'ensemble, les considérations générales, qui servent d'idées directrices pour la pratique, sans en déterminer les détails, parce que ceux-ci varient suivant les circonstances. Il est vrai que Dewey a fait une expérience pratique à l' « Ecole-laboratoire » de l'Université de Chicago. Cependant, étant donné qu'après avoir quitté l'Ecole, pendant une trentaine d'années, il ne s'occupa plus de la pratique des choses et qu'en raison du progrès considérable des études sur la psychologie de l'enfant, s'il refaisait son « Ecole », il aurait certainement beaucoup à modifier ; dans ces conditions, insister sur les détails d'une pratique qui date de trente ans, ce serait trahir les idées actuelles de Dewey. Nous nous bornerons donc à exposer ses idées générales sur le problème de la méthode (1).

(1) Pour les détails de la pratique faite à l' « Ecole-laboratoire », voir *The « Dewey » School* published by The Fröbel Society and Junior Schools Association (London) et *The School and the child.*, pp. 48-105.

I. — *Considérations générales*

Etant donné d'un côté l'idéal démocratique de l'éducation et les matières choisies en vue de réaliser cet idéal, et de l'autre l'enfant, qui a, lorsqu'il vient à l'école, des tendances, des impulsions, qui sont sinon naturellement contraires aux matières qu'il doit apprendre, du moins différentes, comment peut-on faire apprendre ces matières à l'enfant ? Ici, c'est tout le problème de la méthode qui se dresse. Le schéma de la méthode générale préconisée par Dewey est le suivant : « Le développement chez l'élève des attitudes et des dispositions nécessaires pour la vie continuelle et progressive de la société ne peut pas avoir lieu par la transmission directe des croyances, des émotions et du savoir. Il se fait par l'intermédiaire du milieu. Le milieu est la somme totale des conditions qui sont impliquées dans l'exécution de l'activité caractéristique de l'être vivant. Le milieu social consiste dans toutes les activités de ses membres. Il est vraiment éducatif dans son effet, à mesure que chaque individu participe à quelque activité collective. En prenant part à l'activité associée, l'individu s'associe au but qui guide l'activité, devient familier avec ses méthodes et ses matières, acquiert le savoir-faire nécessaire et se sature de son émotivité (2). Si l'on analyse ces propositions, on peut caractériser la méthode de Dewey par deux mots : elle est sociale et active. Précisons un peu ces dénominations.

La méthode de Dewey est sociale en ce sens que l'éducation se fait par le milieu social. Puisqu'au

(2) *Democracy and Education*, p. 26.

point de vue social, l'éducation consiste à transmettre toutes les choses sociales nécessaires pour assurer l'existence de la société, il est tout naturel de fournir un milieu qui représente la société en miniature et qui inculque à l'élève participant à son activité sociale toutes les idées, tout le savoir et tous les sentiments, comme fait inconsciemment l'éducation non formelle hors de l'école. Mais le sens social chez Dewey, à cet égard, est encore plus profond. Pour lui, toutes les croyances, tout le savoir, tous les sentiments ne peuvent être directement communiqués à l'esprit de l'enfant comme on communique une chose physique. Etant choses sociales, celles-ci devraient être inculquées indirectement à l'esprit de l'enfance par l'intermédiaire du milieu social où les activités associées des membres impliquent naturellement ces croyances, ce savoir, ces sentiments. Dans un milieu social où l'activité associée engage pratiquement l'intérêt des individus qui connaissent le but de l'activité volontaire, qui agissent chacun en relation avec l'action des autres pour atteindre un but commun, toutes les croyances, tout le savoir et tous les sentiments impliqués dans cette activité collective sont fonctionnellement inculqués à l'esprit des individus à leur insu, et leur disposition est ainsi modifiée, socialisée. Selon Dewey, toutes choses s'apprennent de cette façon. « Nous n'éduquons jamais directement, dit-il, mais indirectement, au moyen du milieu (3) ». Cette sorte d'éducation s'observe d'ailleurs le plus souvent dans le milieu en dehors de l'école. Les habitudes de langage, les manières, et le goût esthétique sont notam-

(3) Ibid., p. 22.

ment façonnés de cette manière, et personne ne saurait exagérer son emprise effective sur la couche la plus profonde de l'esprit de l'enfant. Or, cette méthode d'éducation, appliquée à l'école, semble quelque chose de choquant, et cela parce que l'on croit généralement qu'avec le langage le savoir peut être transmis d'une personne à l'autre. Il semble que tout ce que nous devons faire pour transmettre une idée à l'esprit d'autrui, ce ne serait qu'émettre un son à son oreille. Ainsi, la transmission du savoir serait assimilée à un processus purement physique. Mais, en fait, apprendre par le langage, fortifie, selon Dewey, le principe énoncé plus haut. Le bébé commence sans doute avec des sons, des babillages privés de sens. Le son c-h-a-p-e-a-u, par exemple, resterait pour lui vide de sens, s'il n'était pas émis en connexion avec une action à laquelle participent un certain nombre de personnes. Lorsque la mère emmène l'enfant au dehors de la maison, elle dit « chapeau » en mettant quelque chose sur la tête du petit. Sortir devient un intérêt pour le petit ; la mère et le bébé ne sortent pas seulement physiquement ensemble, mais tous deux sont intéressés par la sortie ; ils jouissent en commun. Par connexion avec d'autres facteurs de l'activité, le son « chapeau » prend la même signification pour le bébé que pour la mère ; il devient un signe d'activité associée. Le son c-h-a-p-e-a-u acquiert une signification de la même façon précisément que la chose « chapeau » elle-même, du fait qu'il est employé d'une façon donnée. Et il acquiert la même signification pour le bébé que pour l'adulte, parce qu'il est employé par tous deux dans une expérience commune. La certitude de la même manière d'emploi se trouve dans le fait que la chose et le son sont d'abord employés dans une

activité commune, comme un moyen d'établir une connexion active entre le bébé et l'adulte. Les idées ou significations similaires surgissent parce que tous deux sont engagés comme partenaires dans une action dans laquelle ce que l'un fait dépend de l'autre et influe sur ce que fait l'autre (4). Cet exemple montre que, même avec le langage, la communication du savoir, des idées, est nécessairement un processus social. Toute communication faite par l'intermédiaire du langage, n'ayant pas l'expérience actuelle ou fictive d'une activité prise comme base, est inévitablement livresque et vide de sens.

Aussi est-on porté à exagérer l'importance de l'action directe sur l'enfant et à sous-estimer l'efficacité de la façon indirecte de l'éducation, parce que l'on confond souvent le résultat purement physique avec le résultat moral de l'éducation. On peut s'assurer quelque modification extérieure de l'action chez l'enfant par la menace d'une punition ou par la promesse d'une récompense, comme on fait avec les animaux, mais on ne peut pas, par là, modifier son caractère, sa disposition. Dans ce cas, ce qu'on obtient comme résultat est purement physique. Il s'agit simplement de dressage, mais non d'éducation. Or la modification de l'action que l'enfant subit lors de sa participation à une activité sociale est quelque chose de moral, de permanent. La différence qu'il y a entre le résultat obtenu par l'action directe et le résultat obtenu par l'action du milieu social, autrement dit entre le dressage et l'éducation, se trouve dans ce fait que, dans le premier cas, l'enfant ne comprend pas la signification de son acte même, ne s'intéressant qu'à éviter la peine et à ob-

(4) D'après *Democracy and Education*, pp. 17-18.

tenir le plaisir, choses extérieures à son acte même, et que, dans le deuxième cas, l'enfant agit avec une compréhension qui affecte profondément sa disposition, son caractère. Car, dans une activité commune, chaque personne réfère ce qu'elle fait à ce que fait l'autre et inversement. L'activité de chacun est ainsi placée dans une situation compréhensive : chacun a en vue les mêmes conséquences de l'activité et se rend compte de son action respective pour l'obtention de ses conséquences. Une épingle peut passer, au cours de la fabrication, par les mains de beaucoup de personnes. Mais chacune peut prendre part à la fabrication sans connaissance de ce que font les autres ; chacune peut simplement travailler pour un résultat tout extérieur, à savoir son propre paiement. Dans ce cas, il n'y a plus de conséquences communes en vue desquelles chacun travaille, et, par conséquent, pas de vraie association entre ceux qui travaillent ensemble, malgré leur juxtaposition, malgré le fait que leurs actes respectifs convergent à l'acquisition d'un seul résultat, qui est indifférent pour eux. « Mais si chacun considère les conséquences de ses propres actes comme ayant une portée sur ce que les autres sont en train de faire, et s'il tient compte des conséquences de leurs actes sur lui-même, alors, il y a un esprit commun, une intention commune dans le comportement de chacun. Il y a une entente établie entre les différents participants, et cette entente commune contrôle l'action de chacun (5) ». Ce contrôle indirect et social, à l'encontre du contrôle direct et personnel, est ainsi beaucoup plus permanent, plus effectif que ce dernier.

(5) Ibid., p. 37.

A ce propos, Dewey veut qu'on écarte la fausse psychologie sociale qui tend à fonder l'action sociale sur une théorie spécieuse de l'imitation. Cette théorie prétend que le contrôle social dépend de la tendance instinctive de l'individu à imiter, à copier les actions de ceux qui lui servent de modèles. Dewey fait observer que la plupart des phénomènes qu'on appelle imitation ne se présentent pas comme résultats de certains instincts qui veulent imiter pour imiter, mais au contraire comme résultats du fait que celui qui imite et celui qui est imité se trouvent dans un même milieu social où l'activité commune exige une action similaire de l'un et de l'autre. Vu de l'extérieur, l'un semble imiter l'autre, mais en fait, il n'en est pas ainsi : l'enfant n'imité pas plus que l'adulte. Le fait de l'imitation ne provient que du rapport mutuel entre les membres du milieu social qui poursuivent une même fin. Ainsi l'« instinct » d'imitation lui-même doit être interprété en rapport avec ces conditions sociales, au lieu d'être la cause explicative de celles-ci. « L'erreur fondamentale dans la notion courante de l'imitation est qu'elle met la charrue devant les bœufs (6) ». Par conséquent la méthode de l'éducation ne doit pas consister à proposer l'adulte comme modèle à l'enfant et à solliciter chez celui-ci le soi-disant instinct d'imitation, mais à fournir un milieu social qui exige, par son propre arrangement, des actes socialement désirables de la part de l'enfant.

Voilà tout pour l'aspect social de la méthode générale de Dewey. Maintenant, j'ai à préciser son aspect actif. Les deux aspects sont, en fait, nécessai-

(6) Ibid., p. 41.

rement enchaînés l'un à l'autre. C'est seulement pour la facilité de l'exposé que je les ai séparés. Dans l'aspect actif de la méthode, la théorie de l'expérience et de la connaissance de Dewey intervient de manière accentuée. Puisque l'expérience est le processus de l'interaction entre l'organisme et le milieu, que l'intérêt primordial de celui-là est de contrôler celui-ci au profit de son développement, que la connaissance n'est qu'un instrument ultérieur au service de l'activité primaire de l'organisme, en un mot, puisque l'activité est primaire, alors que la connaissance est secondaire, à l'étape primitive du développement de l'expérience, pourquoi ne pas suivre cette marche naturelle dans le domaine de l'éducation ? Pour les partisans des théories traditionnelles de la connaissance, qui soutiennent, ou bien qu'il existe une faculté cognitive, saisissant les connaissances tout spontanément, ou bien l'esprit, comme une table rase, reçoit passivement les impressions du dehors, tout ce qu'il faut faire en matière d'éducation ne serait que la présentation directe des matières à l'esprit. Le pragmatisme, après la découverte de la nature pratique et opérante de l'expérience à son origine, à l'encontre de ces théories traditionnelles, tient à suivre le développement naturel. Puisque l'expérience n'est pas cognitive primordialement, il ne veut présenter aucune matière sans rapport avec l'expérience de l'enfant. Au lieu de présenter des matières intellectuelles directement à l'enfant, il veut prendre les activités primitives pour point de départ. Engager l'enfant à ces activités primitives, qui répondent aux besoins biologiques ou sociaux de l'enfant, et veiller à ce que ces activités développent et impliquent des facteurs de plus en plus nombreux, de sorte que le savoir, l'information, la technique,

etc..., en un mot, tout ce qui est contenu dans les programmes d'étude, devienne autant d'instruments pour l'exécution des activités intrinsèquement désirées par l'enfant, telle est la méthode pragmatiste de l'instruction. Au point de vue de l'enfant, le pragmatiste ne s'occupe que de la poursuite des activités voulues, mais au point de vue de l'éducateur, les matières d'étude sont apprises du même coup. Ces matières, l'enfant ne les reçoit pas passivement par des impressions du dehors, mais il les recherche activement en vue de se faciliter les activités d'intérêt direct. Il les emploie comme moyen d'arriver à ses fins voulues. Mais Dewey n'entend pas que l'enfant reste toujours à cette étape du développement intellectuel. A l'encontre de la « project-méthod », il ne se contente pas de cette façon accidentelle d'apprendre. Etant donné que chez l'enfant les matières qui ne l'intéressent, d'abord, que comme moyen d'obtenir une fin représentant pour lui un intérêt direct, peuvent devenir intéressantes par elles-mêmes, ce qui est un fait psychologique connu de tous, Dewey veut amener l'enfant à une étape plus avancée, où il n'apprendrait plus les matières simplement pour faciliter certaines activités, mais bien pour elles-mêmes. « On doit donc s'arranger de manière que l'intérêt direct de l'enfant pour l'activité et ses résultats, crée en lui le besoin de porter son attention sur les sujets qui sont en rapport de plus en plus *indirect* ou *éloigné* avec son activité initiale. Ainsi l'intérêt direct pour la menuiserie ou pour d'autres occupations faites à l'atelier, se transformerait organiquement peu à peu en un intérêt pour les problèmes géométriques et mécaniques ; l'intérêt pour la cuisine s'étendrait aux expériences chimiques, à la physiologie, à l'hygiène de la croissance physique. L'exécution de des-

sins deviendrait un intérêt pour la représentation, pour l'appréciation esthétique, et ainsi de suite » (7). On ne saurait trop insister sur cette transition importante de la connaissance concrète à la connaissance abstraite, de la connaissance pratique à la connaissance théorique, car Dewey, pas plus que les intellectualistes, ne veut que la connaissance soit enfermée et confinée dans un champ étroit d'application au détriment de sa propre élaboration et organisation logique, qui permet le plus parfait développement de l'expérience. Ainsi le reproche qui souvent est fait à la méthode pragmatiste d'éducation d'encourager l'aspect pratique au détriment de l'aspect théorique de la connaissance, ne porte pas, du moins en ce qui concerne la méthode de Dewey (8).

Un autre point à remarquer de la méthode active est que non seulement l'acquisition de la connaissance doit être motivée par l'action, mais que la connaissance elle-même, théorique ou pratique, suppose l'action. Ainsi les activités physiques de l'enfant, au lieu d'empêcher le libre jeu de l'esprit, en vue d'obtenir des connaissances, viennent au contraire, à son aide. « Il n'y a pas de vraie connaissance ni de féconde compréhension, sauf comme produit de *l'action*. L'analyse et le réarrangement des faits, qui est indispensable à la croissance de la connaissance et au pouvoir d'application et de classification correcte, ne peut être atteint purement mentalement — c'est-à-dire seulement dans le cer-

(7) *Comment nous pensons*, p. 181.

(8) Boutroux dans son article *L'Ecole et la Vie*, paru dans *l'Année pédagogique* 1911, a ainsi critiqué, avec raison d'ailleurs, la méthode pragmatiste de l'éducation. On voit bien que sa critique ne porte pas sur la méthode de Dewey.

veau. L'homme doit *faire* quelque chose aux choses lorsqu'il désire trouver quelque chose ; il doit en modifier les conditions. Telle est la leçon de la méthode de laboratoire et la leçon que tout éducateur doit apprendre » (9).

Il est vrai que la méthode empirique d'éducation ne néglige pas l'importance des activités physiques dans l'éducation. C'est sous l'inspiration de cette méthode que les leçons de choses ont été introduites dans l'école. Mais elle a le tort de vouloir étudier indépendamment les organes, sans les employer comme instruments pour faciliter les activités. Une observation de cinq minutes, faite sur la façon par laquelle l'enfant obtient la connaissance, suffirait à renverser la théorie d'après laquelle il se comporte passivement en recevant les impressions des qualités déjà distinguées par lui de son, de contour, de solidité, etc... L'enfant réagit au contraire aux stimulants par des activités de maniement, de touche, pour voir quel résultat suivra la réaction motrice faite à un stimulant sensoriel. Ce qu'il apprend ainsi, ce ne sont pas des qualités isolées, mais des changements provoqués dans les choses et dans les personnes par une activité. « Ainsi l'enfant, faisant voler un cerf volant, doit fixer ses yeux sur celui-ci et doit noter les diverses pressions de la ficelle à sa main. Ses sens sont les avenues de la connaissance, non parce que les faits extérieurs sont d'une manière ou d'une autre « transférés » au cerveau, mais parce qu'ils sont *employés* en faisant quelque chose pour un but. Les qualités des choses vues et touchées ont

(9) *Democracy and Education*, p. 323.

une portée sur ce qui est fait et sont vivement perçues ; elles ont une signification (10).

Tous les exercices des organes, indépendamment de leur but significatif, sont donc mécaniques et ne contribuent pas vraiment au développement intellectuel de l'expérience (11).

L'aspect actif de la méthode de Dewey est exprimé avec concision par cette expression qui lui est si chère : « *learning by doing* » (l'enseignement par l'action). Et son aspect social, par cette autre expression : « *Education is life; school is society* » (L'éducation est la vie, l'école est la société).

La méthode de Dewey a eu des conséquences importantes dans la pratique de l'éducation.

La première, c'est la continuité qu'elle assure à la vie scolaire par rapport à la vie infantine et par rapport à la vie sociale. En prenant les activités enfantines pour point de départ, l'école devient le lieu où l'enfant vit réellement sa propre vie, mais non le lieu où l'enfant n'apprend que pour apprendre des choses étrangères à lui ; en arrangeant les conditions scolaires en vue de représenter la vie sociale en miniature, l'école cesse d'être un lieu purement académique et scolastique, mais devient un véritable atelier qui prépare à la vie sociale en dehors de l'école.

Une autre conséquence importante est l'unification de l'éducation intellectuelle et de l'éducation morale. L'éducation que l'enfant reçoit par la mé-

(10) Ibid., p. 167.

(11) C'est pourquoi Dewey ne se montre pas entièrement satisfait de la méthode de Montessori, qui, à certains égards, consiste à éduquer isolément les différents sens, sans tenir compte de leur rôle fonctionnel, instrumental dans l'activité qui poursuit un but. Voir *Schools of to-morrow*, Chapitre VI.

thode sociale et active est en même temps morale et intellectuelle. Les pédagogues opposent traditionnellement la connaissance à la conduite. Nombreux sont ceux qui soutiennent que la connaissance du bien n'assure pas nécessairement la conduite morale. Mais ce fait ne s'observe que dans le cas où la discipline morale est réduite à une instruction catéchistique, lorsque l'acquisition du savoir et le développement de l'intelligence poursuivent une fin propre qui n'a pas affaire à la conduite, à l'activité. Le divorce de la connaissance d'avec la conduite est justement le résultat nécessaire de la méthode traditionnelle de l'éducation. Or, avec la méthode active et sociale de Dewey, tout ce qui est appris et employé dans un milieu social qui comprend des occupations, des activités ayant un but et impliquant la coopération avec les autres, est assurément moral. Toutes les études, intellectuelles ou non, poursuivies par cette méthode, sont morales au sens le plus élevé du mot, car elles établissent un intérêt social et confèrent l'intelligence nécessaire pour rendre cet intérêt effectif en pratique. « Comme pures études scolaires, elles n'ont qu'une valeur technique ; mais, poursuivies dans les conditions où leur signification sociale est réalisée, elles nourrissent de morale l'intérêt et l'intelligence (12) ». Ainsi, toutes les études étant imprégnées de l'esprit social, il n'y aura plus de divorce entre l'instruction et l'éducation proprement dite. L'éducation par l'instruction, cette tradition herbartienne, se maintient encore, mais par un procédé différent.

(12) *Democracy and Education*, p. 414.

La troisième conséquence de la méthode deweyienne est la conciliation de la théorie de l'intérêt et celle de l'effort. Le conflit entre ces théories réclamant respectivement l'appel à l'intérêt et l'appel à la « volonté », comme le conflit entre les théories qui prennent respectivement l'enfant et les matières d'études comme centre, provient du fait que l'objet ou la fin à saisir et à poursuivre, les matières à apprendre, sont données comme extérieures et indifférentes au *moi*. Puisque ces choses extérieures et indifférentes manquent, par définition, de prise sur le *moi* de l'enfant, le moyen de les poursuivre est double : ou bien elles doivent être rendues intéressantes et agréables comme la théorie de l'intérêt le veut ; ou bien le pouvoir de la « volonté », la capacité de faire un effort, doit être mis en jeu. Mais, dans le premier cas, l'intérêt signifie simplement une excitation des organes des sens qui entraîne la fatigue nerveuse et l'inattention, et, dans le second cas, l'effort dégénère nettement en corvée. Or, la méthode deweyienne de l'éducation, qui consiste à choisir les matières en tenant compte de l'expérience de l'enfant, de ses besoins et de ses fonctions, et à présenter les matières nouvelles, de manière qu'il en saisisse la portée, en comprenne la nécessité et voie ce qui les relie à ses besoins, comble justement la lacune commune des théories de l'intérêt et de l'effort, parce qu'il existe un rapport direct ou indirect entre les objets et le *moi*. Le rapport en est direct, lorsque l'objet lui-même intéresse le *moi*, et indirect, lorsque l'objet est le moyen nécessaire pour atteindre un autre objet auquel l'enfant s'intéresse, comme dans le cas où « plus d'un étudiant a pris goût aux mathématiques qui le rebutaient, lorsqu'il a vu que certaines théories mathématiques

servaient dans la construction des machines » (13). Dans un cas comme dans l'autre, le *moi* est toujours intéressé à ce qu'il a à apprendre. Seulement avec cette différence que l'objet à apprendre n'est pas rendu appétissant sous une couche de sucre, mais qu'il intéresse l'enfant par son propre caractère, ou comme quelque chose qui satisfait les besoins du *moi*, ou comme le moyen de les satisfaire. D'autre part, puisque l'objet intéresse toujours, d'une façon ou d'une autre, le *moi*, il n'y a plus besoin de faire appel à la « volonté » de faire « effort », comme la théorie dite de l'effort l'exige. Cependant, l'objet qui intéresse le *moi* comme une fin voulue en elle-même, et l'objet qui intéresse le *moi* comme moyen à une autre fin voulue, le *moi* ne les atteint pas avec le même empressement. Dans le premier cas, le *moi* l'atteint tout spontanément, tandis que dans le second cas, le *moi* ne peut l'atteindre sans quelque tension, quelque lutte contre les distractions, les obstacles rencontrés. C'est dans le second cas que l'effort pour maintenir la ligne de l'activité en vue de la fin voulue est nécessaire. Mais, dans ce cas, l'incitation à l'effort chez l'enfant ne consiste pas à faire appel à une « volonté », à un principe du devoir abstrait qui n'ait aucun rapport avec le *moi*, mais au contraire, à rendre plus attrayante la fin cherchée et à faire plus clairement ressortir la connexion entre le moyen, l'activité en exécution et cette fin cherchée. L'intérêt compris comme l'identification du *moi* avec l'objet, et l'effort comme le renforcement de l'exécution du moyen en vue d'atteindre l'objet désiré, ne sauraient plus s'opposer l'un à l'autre.

(13) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 58.

La quatrième conséquence est la sauvegarde de l'idéal démocratique. Dans le milieu social imaginé par Dewey à l'encontre des conditions existantes de la société actuelle, les activités poursuivies sont voulues par chacun des membres ; chacun connaît leur fin et leur signification ; chacun agit en relation avec l'action des autres, et chacun contribue à la fin commune et voulue, tant par ses capacités intellectuelles que par ses forces physiques et pratiques : tout cela remplit les conditions nécessaires d'une société démocratique et vise à la destruction totale des conditions économiques, politiques et morales de la société existante, destruction éventuelle à laquelle Dewey a fait allusion à plusieurs reprises.

L'énumération des conséquences de la méthode Deweyenne n'est pas complète, bien entendu, mais celles que nous avons indiquées ont montré, je l'espère, ses portées générales dans la pratique.

II. — *L'instruction et la discipline morale*

Comme nous l'avons fait remarquer, la méthode préconisée par Dewey est tout ensemble une méthode d'instruction et de discipline morale. Dewey est peu disposé à faire une distinction entre elles. C'est seulement pour faciliter la compréhension du lecteur que je tâcherai de les envisager séparément ci-dessous.

A l'égard de l'éducation intellectuelle, Dewey tient plus à la culture de l'intelligence qu'à l'accumulation des connaissances. Pour lui, les processus de l'instruction doivent être unifiés dans la formation de bonnes habitudes de réflexion, qui sont l'intelli-

gence même (14). « Le caractère essentiel de la méthode est donc identique avec le caractère essentiel de la réflexion » (15).

Puisque les éléments essentiels de la réflexion consistent en cinq étapes analysées par Dewey dans sa théorie de la connaissance, les éléments de la méthode de l'instruction doivent, selon Dewey correspondre à ces cinq étapes.

I. — Comme la réflexion ne naît pas d'elle-même, mais qu'elle est causée par un problème troublant qui se présente dans une situation empirique, la discipline de la réflexion doit aussi commencer avec quelque problème réel naissant de l'expérience enfantine. Il est évident que la méthode traditionnelle fournit une abondance de problèmes à l'enfant et lui demande leur solution. Mais, ces problèmes ressortissent au maître, et non à l'enfant, et, par conséquent, manquent de force motrice, manquent d'emprise sur l'enfant et sont hors de sa portée. « Donc la première confrontation avec n'importe quelle étude à l'école, si la réflexion doit être évoquée et si elle ne correspond pas à des clichés tout faits, elle doit être aussi peu scolastique que possible. Pour saisir la signification d'une expérience ou d'une situation empirique, nous devons évoquer à l'esprit cette sorte de situation qui se présente en dehors de l'école, cette sorte d'occupation qui intéresse et engage l'activité dans la vie ordinaire » (16). Cela explique encore une fois pourquoi l'instruction doit

(14) Voir *Democracy and Education*, pp. 179-180, et *Comment nous pensons*, la Préface.

(15) *Democracy and Education*, p. 192.

(16) *Ibid*, p. 181.

commencer avec les jeux ,avec les travaux qui occupent naturellement l'enfant.

II. — Pour définir le problème qui se présente dans l'expérience de l'enfant et pour en suggérer la solution, il faut posséder des données. Ces données s'acquièrent soit par l'observation, soit par l'information, par la réinstauration d'une expérience passée, analogue au problème actuel. Pour que ces données viennent vraiment en aide à l'occasion du problème, il faut que l'observation et l'information se développent dans la situation même que présente le problème. L'observation, faite seulement pour observer, sans avoir en vue un problème donné, et l'accumulation du savoir, des informations uniquement en vue d'examens, ne contribuent guère au développement de l'intelligence. Ces opérations, pour avoir vraiment une valeur intellectuelle, doivent s'exécuter dans une situation fictive et doivent être suscitées par le problème même. Lorsque l'enfant est intéressé par un problème, il est tout naturel qu'il se pique de chercher de toute façon et partout des renseignements sur sa nature et sur sa solution. Les matières, l'information acquises de cette façon restent utilisables pour traiter des problèmes ultérieurs, tandis que celles qui sont acquises toutes faites et indépendamment de tout problème restent inertes et même empêchent, au lieu de la faciliter, la solution du problème qui se présentera dans une expérience ultérieure.

III. — Les données recueillies dans une situation imaginaire suggèrent une solution provisoire. Cette suggestion doit venir à l'enfant lui-même et ne doit pas être fournie par l'éducateur. Ce que celui-ci

doit faire, c'est arranger les conditions de telle façon qu'elles puissent faire naître plus aisément une suggestion. Cette méthode, dite de « redécouverte », semble faire perdre du temps, car ce que l'enfant s'efforce à découvrir par lui-même en tâtonnant, peut être communiqué directement par l'éducateur. Mais il ne faut pas perdre de vue que la solution proposée par l'éducateur contribue simplement au meublage du savoir inerte, mais non pas au développement du pouvoir de réflexion. N'est-ce pas ici que le paradoxe de Jean-Jacques revient en mémoire, à savoir que la plus utile règle de l'éducation, « ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre » ?

IV. — Comme nous l'avons fait observer avec Dewey, un acte intégral de la pensée implique le raisonnement concernant une hypothèse en vue de sa vérification par l'action. Si l'hypothèse doit être faite par l'enfant lui-même, le raisonnement et la vérification doivent l'être également. Avec la méthode traditionnelle de l'instruction, si la suggestion, l'hypothèse, est par hasard proposée par l'enfant, le maître l'accepte tout de suite, lorsqu'elle est correcte, et il la rejette, lorsqu'elle est fausse. Lorsqu'une suggestion est élaborée, c'est le maître lui-même qui assume la responsabilité de cette élaboration, et c'est lui aussi qui complète cette élaboration par une démonstration tenant lieu de vérification. Il est évident que cette méthode étouffe le développement de l'intelligence de l'enfant au lieu de l'amener à éclosion. Une éducation vraiment intellectuelle doit faire assumer à l'enfant la responsabilité de tout acte de réflexion.

Le raisonnement implique une connaissance systématique. C'est l'objet de la science de fournir

cette espèce de connaissance, qui, par son organisation logique, rend le raisonnement possible. Si la méthode traditionnelle a eu le tort de commencer par la définition, la formulation et la classification, il n'y a pas de raison pour que ces opérations logiques soient interdites à travers tout le processus de l'instruction. Sur ce point, comme ailleurs, Dewey se montre opposé à tout abus de la méthode dite réformiste, qui retient l'enfant à l'étape empirique, chaotique, de son développement intellectuel (17).

Pour vérifier une hypothèse, une idée élaborée, on recourt à l'observation et parfois à l'expérimentation. Une suggestion, une idée inventée et développée dans la tête ne suffit pas par elle-même, elle doit causer quelque modification dans le monde observable. C'est cette modification même qui la prouve. Ainsi, la méthode expérimentale de la science sert de modèle à la méthode de l'instruction. Dans les lycées et à l'Université, notamment en matière de sciences, la méthode expérimentale s'est de plus en plus répandue. Mais, dans l'éducation élémentaire, on croit encore que les observations spontanées faites par l'enfant suffisent à son développement intellectuel. Evidemment, Dewey n'exige pas d'installer à l'école de véritables laboratoires et un outillage complet, mais il veut que l'esprit de l'expérimentalisme pénètre dans toutes les occupations poursuivies activement et impulsivement par l'enfant. Car « toute l'histoire scientifique de l'humanité prouve que, pour qu'un acte mental soit complet, il faut avant tout que l'on s'efforce de favoriser des activités susceptibles de modifier les conditions physiques ac-

(17) Voir *Comment nous pensons*, p. 130.

tuelles, l'histoire des sciences prouve aussi que ni les livres, ni les images, ni même les objets observés passivement et non manipulés ne suffisent pour combler cette lacune » (18).

Il reste quelques indications à donner sur la discipline morale préconisée par Dewey. Celui-ci n'aime pas qu'on parle d'une éducation morale comme d'une branche spéciale de l'éducation, et cela s'explique, il me semble, par les faits suivants : Dewey entend la morale dans son sens le plus large, et il l'identifie avec la qualité sociale (19). « En fait, dit-il, la morale est aussi étendue que les actes qui concernent nos relations avec les autres » (20). Et encore : « la moralité et la *sociabilité*, en dernière analyse, sont identiques l'une à l'autre » (21). Sur ce plan, tout acte impliqué dans la vie en commun a affaire à la moralité. Il est vrai que certains traits du caractère, tels que la vivacité, l'honnêteté, la chasteté, etc... sont particulièrement liés à nos relations sociales, si bien que nous les appelons « moraux », dans le sens strict du mot. Mais ce n'est pas une raison pour que nous excluions du domaine de la moralité tous les autres traits. « La morale ne concerne rien moins que le caractère tout entier, et le caractère tout entier est identique chez l'homme dans toute sa formation et dans toutes ses manifestations. Pos-

(18) *Comment nous pensons*, p. 131.

(19) Ici le mot « social » doit être entendu comme le contraire de l'antisocial. En effet, Dewey emploie souvent les mots « social » et « démocratique » comme termes interchangeables.

(20) *Democracy and Education*, p. 414. Cette proposition rappelle la fameuse phrase de Durkheim « La morale commence où commence l'attachement à un groupe ».

(21) *Democracy and Education*, p. 415, et Cf. *Ethics*, pp. 434 et 436.

séder des vertus ne signifie pas avoir cultivé un petit nombre de traits qui peuvent être nommés et qui sont exclusifs, mais signifie ce que l'individu est capable de devenir par l'association avec d'autres dans toutes les fonctions de la vie (22) ». Avec une pareille conception de la moralité, tout le processus éducatif, comme fonction sociale, est donc intrinsèquement moral. « Pour autant que l'école représente une vie collective réelle ; pour autant que ce que nous appelons discipline, gouvernement, ordre scolaire, sont des expressions de cette vie collective ; pour autant que les méthodes utilisées font appel à l'activité et au besoin de création qui permet à l'enfant d'exprimer, de produire et non pas seulement d'absorber ; pour autant que le programme scolaire est choisi de manière à fournir à l'enfant une vision nette de la société dans laquelle il vit et de la part qu'il doit prendre à son développement ; pour autant que ces fins sont poursuivies et que ces principes généraux sont observés, l'école repose sur une base morale » (23).

Puisque le processus éducatif tout entier est ainsi imprégné d'esprit moral, il serait vain de parler d'une éducation morale comme d'une agence spécifique mise en marge de ce processus vital.

Néanmoins, quoique Dewey ne veuille pas que l'éducation morale se fasse indépendamment de ce processus vital qu'est l'éducation même, il ne dédaigne pas de faire des remarques générales sur la formation du caractère tout entier. Exposons-en les plus importantes.

Comme toute sa théorie de la morale consiste à intégrer les aspects intérieur et extérieur d'un acte

(22) Ibid., p. 415.

(23) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 161.

volontaire, Dewey, en matière d'éducation, ne veut pas qu'un bon caractère soit réduit à une « bonne intention », et il souligne l'importance de l'action, de la force morale. « Elle (l'éducation) doit former des caractères qui effectuent de la besogne réelle. Nous ne savons que faire d'êtres bonasses, sentimentaux, mais inactifs ; il nous faut des caractères activement bons et bienveillants. L'individu doit avoir l'énergie de manifester sa volonté et de compter pour quelque chose dans les conflits actuels de l'existence. Il doit, en un mot, posséder de la force de caractère (24) ». Mais d'où vient cette force ? Elle vient des tendances et des impulsions que chaque homme possède dès sa naissance et qui le contraignent à aller de l'avant. Ici, comme ailleurs, le problème de l'éducation consiste à découvrir ces forces naturelles et à les utiliser pour transformer des modes d'action définis en habitudes morales. Une fois que ces habitudes morales sont constituées, elles possèdent, elles aussi, une force motrice derrière elles et passent naturellement à l'acte. Ainsi les moralistes traditionnels, qui font une guerre sans merci à la nature humaine, perdent sans en avoir conscience leur appui efficace. Mais comment se fait la constitution des habitudes morales de ces tendances naturelles ? C'est toujours par une méthode indirecte, par l'arrangement des conditions du milieu qui stimulent et contrôlent ces tendances naturelles, mais non par une méthode directe, par l'inculcation verbale, comme les moralistes traditionnels le préconisent.

Cependant, la force que possèdent les tendances

(24) *L'Ecole et l'Enfant*, p. 166.

naturelles ou les habitudes peut être brutale, et par conséquent ne suffit pas pour l'accomplissement d'un acte moral. Pour la mettre au point, pour la diriger, il faut encore qu'intervienne l'intelligence. Lorsqu'il traitait le problème de la connaissance morale, Dewey avait déjà fait observer que, comme il ne doit y avoir ni principes moraux *a priori*, qui doivent être observés par toutes les personnes de tous les temps, ni calcul mécanique de la peine et du plaisir, chaque situation morale étant unique et exigeant un jugement spécifique, la culture de l'intelligence est d'autant plus importante au point de vue de la discipline morale. Pour la cultiver dans le domaine de la morale comme dans le domaine intellectuel, Dewey demande la multiplication des activités qui engagent l'intérêt et l'attention de l'enfant et qui comportent des problèmes pratiques exigeant de l'enfant un jugement moral. Et cela explique encore une fois pourquoi Dewey insiste sur l'arrangement des occupations qui représentent réellement la vie sociale en raccourci.

Supposons que le bien impliqué dans une situation donnée soit intelligemment connu, cette connaissance du bien, comment passe-t-elle en action ? Ce n'est pas sans résistance : on peut imaginer un homme qui se rend clairement compte de ce qui est bien, et qui pourtant, hésite à le réaliser. Comme nous l'avons fait observer lors de l'exposé de la théorie de la morale de Dewey, celui-ci, pour assurer la réalisation du bien, diverge du kantiste, qui fait exclusivement appel au sens du devoir, abstraction faite de tout intérêt, et de l'utilitaire, qui a recours aux sanctions extérieures, et songe à un arrangement des conditions sociales amenant l'individu à s'identifier et à s'intéresser au bien moral voulu en

lui-même, non comme un objet à atteindre suivant un principe général du devoir, ni comme un moyen pour une autre fin. Cette identification du *moi* avec le bien moral n'est pas psychologiquement impossible ; il est bien des cas où l'on ne s'intéresse à des objets, ni pour respecter un principe abstrait, ni pour un gain personnel, mais pour eux-mêmes. Comme Dewey lui-même l'a fait remarquer, sans parler du marchand qui ne trompe pas son client parce qu'il respecte le principe de la probité, et sans parler de celui qui ne trompe pas, parce qu'il croit que l'honnêteté est la meilleure politique, il peut exister un marchand qui ne fraude pas, tout simplement parce qu'il n'aime pas la fraude, parce que son *moi* est parfaitement identifié avec l'idéal d'un bon marchand. On voit bien que, chez le premier marchand, l'accomplissement du bien est toujours pénible et par conséquent a plus de chances de faillir, et que, chez le deuxième il est dépourvu de toute valeur morale, tandis que chez le troisième il est tout naturel, tout libre et par suite plus sûr. En matière d'éducation, c'est justement ce dernier type de caractère que Dewey veut former. Commencer avec des impulsions, des tendances, qui sont naturellement sociales, les exercer en engageant l'enfant dans les activités sociales, de manière que ces impulsions, ces tendances, soient développées, rendues intelligentes et deviennent des habitudes qui formeront la constitution de son caractère, c'est le programme de l'éducation morale de Dewey. Une fois que son caractère sera ainsi formé, l'enfant sera identifié avec tous les biens moraux et y atteindra de tout son cœur. Ce qu'il sera nécessaire de faire, ce ne sera que renforcer cette aspiration au bien, lorsqu'une distraction, une hésitation momentanée se

présentera. On remarquera qu'à l'égard de l'éducation morale, comme à l'égard de l'éducation intellectuelle, à l'encontre de la pédagogie sévère qui fait faire à l'enfant ce qu'il ne veut pas, et de la pédagogie molle qui lui laisse faire ce qu'il veut, la pédagogie de Dewey fait l'enfant *vouloir* ce qu'il fait : voilà en quoi consistent le caractère essentiel et l'originalité de sa méthode.

CHAPITRE IX

LES INFLUENCES DE JOHN DEWEY SUR L'ÉDUCATION AUX ÉTATS-UNIS ET A L'ÉTRANGER

Il est toujours difficile de discerner les influences d'un individu sur une institution sociale quelconque, car on ne saurait distinguer nettement la part d'un individu de l'action des courants sociaux qui concourent à la formation ou à la modification d'une institution donnée. Cela est d'autant plus vrai qu'il s'agit de l'éducation, qui, à l'heure actuelle, se trouvant dans une période de transition, n'a pas encore pleine conscience d'elle-même. Il est encore plus difficile de marquer l'influence d'un pédagogue contemporain, parce que c'est une règle générale de l'histoire que, pour apprécier dûment une personnalité, il faut pouvoir prendre un recul dans le temps. Pour ces raisons, les indications que nous allons donner dans les pages suivantes sur l'influence de Dewey, ne concerneront que les points les plus marquants et ne prétendront pas à être complètes ni décisives.

On peut dire sans nulle exagération que dans l'histoire de l'éducation, personne n'a exercé à un tel point que Dewey de l'influence sur l'éducation du monde entier. Non seulement dans son propre pays, où il devint autorité suprême pour la théorie et pour la pratique de l'éducation, mais aussi dans d'autres pays, sur d'autres continents proches ou lointains, Dewey a déjà vu triompher ses doctrines, tant au point de vue théorique qu'au point de vue pratique.

I. — *Son influence aux Etats-Unis*

L'influence que Dewey a exercée s'est fait naturellement le plus sentir dans son propre pays. Si toutes les écoles aux Etats-Unis n'acceptent pas intégralement ses doctrines pédagogiques, elles sont néanmoins toutes imprégnées de son esprit (1). M. Jesse H. Newlon, professeur d'éducation au Teachers' College, Columbia University et directeur de Lincoln School, en retraçant l'influence générale de Dewey sur les écoles américaines, a énuméré les modifications qui ont été introduites pendant ces trente dernières années dans l'éducation américaine et qui s'inspirent manifestement de la doctrine de Dewey. Ces modifications sont les suivantes : (2)

1. — Les programmes d'études ont subi une modification radicale. Cette modification consiste en partie dans l'introduction de nouvelles études, de nouvelles activités, en vue de rapprocher la vie scolaire des processus sociaux d'un côté, et des besoins de l'élève d'un autre côté ; c'est également grâce à lui que l'élimination de certaines matières a révélé leur peu d'utilité sociale. A l'école primaire, les

(1) M. James H. O'Hara, dans sa thèse *The limitations of the Education Theory of John Dewey*, a estimé qu'il y a environ cinq pour cent de toutes les écoles américaines qui sont copiées complètement sur le modèle de l'école « nouvelle » préconisée par Dewey. Voir, op. cit., p. 47.

(2) Voir Jesse H. Newlon, *John Dewey's influence in the schools*, *Teachers College Record*. Dec. 1929, Vol. XXXI, n° 3, pp. 224-238.

« 3 R'S » (3) traditionnels ne monopolisent plus les programmes, et plusieurs études nouvelles ont été introduites, notamment les travaux manuels. La création du lycée inférieur (the junior high school) était essentiellement une tentative pour ajuster l'école aux besoins de l'adolescent et de la société à l'aide d'un programme plus vaste, plus riche, et plus varié. L'enseignement secondaire a été généralement fortifié aussi bien par l'introduction de nouvelles études que par le fait que le prestige des langues anciennes est allé déclinant.

2. — Le changement de la méthode didactique dans les écoles américaines porte aussi l'empreinte de Dewey. La méthode traditionnelle de récitation a été remplacée par la « récitation socialisée », par le « problème-méthode » et par le « projet-méthode ». « Dans les écoles, écrit M. Newlon, les élèves travaillent partout sur des problèmes, tout comme les savants travaillent sur leurs problèmes, en poursuivant des recherches d'une façon élémentaire » (4).

3. — Les écoles américaines sont maintenant caractérisées par la grande latitude accordée aux élèves et par les activités librement poursuivies par eux, ce qui frappe le plus souvent les visiteurs étrangers. La participation des élèves au gouvernement scolaire est déjà devenue une pratique acceptée. M. Newlon trouve également la trace des doctrines de Dewey, notamment dans ses « moral principles in education ».

4. — Sur l'éducation morale américaine, Dewey

(3) 3 R'S = writing, reading, arithmetic (écriture, lecture, arithmétique).

(4) Ibid., p. 229.

a laissé la plus profonde empreinte. L'esprit et la pratique de la discipline scolaire ont été complètement changés. Des réformes telles que l'abolition de la punition corporelle, la dépréciation de l'instruction morale pure, la disparition du type arbitraire de la discipline morale, témoignent toutes combien grande a été l'influence de la doctrine de l'éducation morale de Dewey sur la pratique.

5. — La doctrine de l'éducation morale de Dewey a influé aussi sur l'éducation religieuse. Les programmes d'éducation religieuse de beaucoup d'associations, telles que le Y.M.C.A. et le Y.W.C.A. et d'autres, ont été changés ; tout comme dans l'éducation morale, l'effort de l'éducation religieuse se porte sur l'activité, sur le service, sur l'étude sérieuse des problèmes sociaux courants. Le nombre des directeurs de l'éducation religieuse qui ont accepté le point de vue de Dewey, s'accroît de jour en jour.

6. — L'influence de Dewey se manifeste même dans la construction et dans les fournitures des écoles. L'école moderne contient des salles de réunion, des bibliothèques, des gymnases, des ateliers, des salles pour réunions artistiques, des salles à manger et beaucoup d'autres locaux à usage plus ou moins spécial. Les bâtiments sont conçus désormais en vue de la transformation des écoles en communautés embryonnaires, où se trouvera facilitée la vie sociale des élèves. La fourniture scolaire a aussi subi une révolution. Notons tout de suite que les fameux pupitres mobiles, adaptés aux diverses occupations (5), et que Dewey n'avait pu acquérir chez un marchand de mobilier scolaire pour son Ecole-laboratoire de

(5) Voir *School and Society*, p. 51.

Chicago, ces pupitres furent déjà en usage dans la première décade de ce siècle. En 1906, un pupitre mobile faisait son apparition sur le marché. Peu de temps après, les grands lycées et les écoles primaires adoptèrent ce genre de meubles, qui facilitent le mouvement et empêchent l'ankylose des articulations.

7. — Un nouvel esprit démocratique a pénétré dans l'administration et l'inspection de l'éducation américaine pendant ces trente dernières années. Au commencement de ce siècle, le système administratif des écoles publiques aux Etats-Unis, comme ailleurs, était un despotisme bienveillant, qui ne permettait pas à l'éducateur de se mêler des affaires administratives. Les programmes et les procédures de toute espèce étaient dictés par les autorités officielles. Dewey, dès ce moment, se montra hostile à ce régime non démocratique, comme à tous les régimes sociaux où les hommes se divisent en classes, dont l'une pense, dicte et l'autre exécute physiquement et aveuglément ce qui a été dicté (6) ; comme résultat de ses revendications inspirées par l'idéal démocratique, la « Démocratie dans l'administration », la « participation de l'éducateur à l'administration », toutes ces formules deviennent aujourd'hui des aphorismes qu'on ne discute plus. Dans certaines écoles progressives, les maîtres composent eux-mêmes les programmes scolaires.

8. — En dernier lieu, l'influence de Dewey se montre dans la multiplication des associations en-

(6) Voir Dewey, *Democracy in Education, Elementary school Teachers*, déc. 1903, IV, 193-204.

tre éducateurs et parents. Ce mouvement, dont on ne saurait exagérer l'importance, a été motivé par cette idée que l'éducation est un processus social qui ne saurait se confiner dans l'école, et que l'école et le milieu extra-scolaire doivent toujours être en contact l'un avec l'autre. Dewey s'était déjà prononcé pour un pareil contact dans son *School and Society*.

Après avoir énuméré ces influences de la doctrine de Dewey sur la pratique de l'éducation, M. Newlon essaye aussi de retracer son développement historique. Il montre qu'à l'exception de certaines écoles expérimentales privées, telles que l'Ecole-laboratoire à l'Université de Chicago, qui fut le foyer du rayonnement de l'esprit de l'éducation nouvelle, et plus tard les écoles expérimentales au Teachers College, Columbia University et quelques autres, l'influence des principes d'éducation de Dewey s'exerça d'abord sur les écoles publiques progressives de l'Ouest pendant la première décade de ce siècle, et se manifesta par l'enrichissement des programmes, en particulier, dans l'enseignement primaire et aussi par le plus grand esprit de liberté qui commença à caractériser l'enseignement et la vie scolaire.

C'est pendant la deuxième décade que les principes de Dewey ont gagné du terrain dans les écoles publiques à travers tous les Etats-Unis. *The modern High School*, édité par Charles Hughes Johnston en 1914, révèle déjà une emprise plus générale de Dewey sur l'éducation secondaire. Cette influence se manifeste en particulier par l'extension du contenu social des programmes, par l'enrichissement des activités de l'élève en dehors du programme, et par la participation de l'élève à l'administration scolaire.

C'est aussi à la deuxième décade que le terme « récitation socialisée » entre en crédit, que l'invention du lycée inférieur commence à se développer et que les fournitures de pupitres mobiles furent largement introduites dans les écoles. Au milieu de cette décade, d'importantes écoles expérimentales étaient créées, parmi lesquelles le Lincoln School of Teachers College dont M. Newlon est le directeur, et l'école expérimentale de l'Université d'Iowa.

Depuis la dernière guerre, l'influence de Dewey s'est étendue sur les écoles privées. La formation de la *Progressive Education Association* témoigne de cette extension.

A part l'influence que Dewey a exercée directement sur les écoles tant publiques que privées, son influence sur les théoriciens, les administrateurs et les organisateurs de l'éducation n'est pas moins notable. Les deux grands courants pédagogiques qui sont à l'ordre du jour dans l'éducation américaine, à savoir le mouvement de l'« Educational Sociology », qui porte sur l'aspect social de l'éducation et qui cherche à édifier les programmes scolaires surtout sur l'étude objective de la société existante, et le mouvement de l'« Educational Psychology », qui se consacre principalement à l'étude du processus de l'apprentissage, à la mensuration de l'intelligence et du rendement scolaire, ils ont tous été inspirés par la doctrine de Dewey qui, le premier, a mis en lumière l'importance sociale de l'éducation et a réclamé une étude sérieuse de la psychologie de l'enfant. Pour empêcher les exagérations, Dewey reste l'autorité qui représente une force de contrôle et de modération.

Il serait impossible d'énumérer toutes les personnalités éminentes dans l'éducation américaine ; des hommes, comme Frank Mc Murry, dont l'influence sur l'enseignement primaire est considérable, comme Bonser, comme Bobbitt, qui sont tous spécialistes de la rédaction des programmes, comme Bode, qui est un pragmatiste et qui écrit des ouvrages sur la philosophie de l'éducation représentant une merveilleuse interprétation de la doctrine pédagogique de Dewey, tous ont subi l'influence directe ou indirecte de Dewey.

M. Kilpatrick, grand disciple de Dewey, auteur de plusieurs ouvrages pédagogiques sur la psychologie génétique, sur le fameux « projet-méthode », sur les fondements de la méthodologie, personnalité qui n'est pas peu connue du monde pédagogique européen, répand d'une façon extrêmement remarquable l'influence du Maître par son enseignement donné depuis vingt ans au Teachers' College of Columbia University à de grandes classes, composées d'instituteurs, de professeurs, d'administrateurs scolaires et d'inspecteurs de toutes les parties des Etats-Unis et des pays étrangers, ainsi que par ses conférences publiques et par ses publications. Kilpatrick est, si l'on peut dire, le porte-parole de Dewey.

Parmi les spécialistes les plus marquants de l'administration scolaire et de l'inspection scolaire qui sont de l'école de Dewey, je nommerai M. George D. Strayer, une des plus grandes autorités pour l'administration et l'inspection scolaires aux Etats-Unis, Mrs Ella Flagg Young, collègue de Dewey à l'Université de Chicago et sa collaboratrice à l'Ecole-laboratoire de l'Université ; cette dame a pris un grand intérêt à l'œuvre pédagogique de Dewey et,

lorsqu'elle devint directrice générale des écoles de Chicago, mit en pratique ses principes (7).

II. — *Son influence à l'étranger*

Dans l'histoire de l'éducation, aucun pédagogue n'a exercé de sa vie une influence aussi étendue et aussi profonde à l'étranger que Dewey. Une partie de ses ouvrages pédagogiques ont été traduits dans les principales langues de l'Europe : français, allemand, russe, hongrois, bulgare, grec, italien, espagnol, polonais, suédois et tchèque, ainsi qu'en chinois, en arabe, en turc, et en japonais. Dans certains pays, la réorganisation du système scolaire a été opérée d'après les principes pédagogiques de Dewey. Influence qui se rencontre rarement au même degré dans d'autres domaines et à l'honneur d'autres penseurs.

En Europe, l'influence de Dewey s'est exercée moins remarquablement qu'en Asie et en Amérique. Cela s'explique peut-être par ce fait qu'en Europe le système scolaire et la tradition pédagogique sont fortement enracinés, si bien qu'un changement radical comme celui que Dewey a préconisé, rencontre une plus grande résistance que dans certains pays hors de l'Europe, où la tradition pèse moins sur la théorie et sur la pratique.

(7) Dewey, de son côté, a aussi exprimé sa reconnaissance envers Mrs Ella Flagg Young pour son concours à l'Ecole-laboratoire de Chicago. Voir la préface de *Comment nous pensons*.

Néanmoins, certaines traces de l'influence de Dewey se rencontrent aussi en Europe dans le domaine de l'éducation. En Angleterre, sa doctrine a été répandue par M. Findlay, professeur de pédagogie de l'Université de Manchester. M. Findlay a édité et publié *The school and the child* et les *Educational Essays* de Dewey, à Londres. Ces deux ouvrages ne sont pas restés sans écho dans les pays anglais. Dès 1913, une fameuse Société pédagogique, la « Fröbel Society », fondée à la fin du siècle passé, s'est intéressée à l'expérience faite par Dewey dans son Ecole-laboratoire de Chicago et a recueilli les rapports sur cette école déposés dans un petit livre intitulé *The Dewey School*. Seize ans après cette première édition, c'est-à-dire en 1929, une réédition révisée a été publiée par la même Société. Dans sa première édition, l'éditeur Miss E. R. Murray souligne par ces mots ce que les éducateurs anglais doivent à Dewey : « Les rapports de l'œuvre entreprise actuellement à l'école expérimentale sous la direction du professeur Dewey, parurent originairement sous forme d'une série de monographies. Nous devons beaucoup et directement et indirectement à ces expériences, et cette dette n'a pas été toujours reconnue par ceux qui ont tenté de les reproduire. Les fröbeliens modernes se sont empressés de reconnaître cette dette et d'exprimer leurs remerciements ; car dans les efforts que nous avons faits pendant ces quinze dernières années pour secouer le joug du formalisme, nous avons puisé force et encouragement dans l'exposé intelligent et sympathique des théories de Fröbel par Dewey. C'est dans l'espoir que son interprétation des principes de Fröbel et leur application puissent aussi atteindre un cercle plus large d'instituteurs, que la Fröbel Society les publie ».

sous cette forme (8) ». Et le besoin d'une nouvelle édition, en 1929, semble témoigner que cet espoir s'est déjà, en partie, réalisé.

Le professeur Nunn a également reconnu que Dewey a été l'un des chefs de l'éducation, qui « a fait beaucoup pour émanciper l'intelligence professionnelle des éducateurs de la génération présente » (9).

En ce qui concerne la France, qui généralement recueille les théories nouvelles de l'éducation avec moins d'empressement que les autres pays, si la doctrine de Dewey y a affecté à un moindre degré la pratique éducative, elle n'a néanmoins pas manqué de susciter un grand intérêt théorique. Dans son article *Pédagogie*, paru dans la Grande Encyclopédie, Compayré avait déjà fait allusion à Dewey en parlant de l'enseignement tardif de la lecture et de l'écriture à l'école primaire. Dans l'*Education* de l'année 1909 et de l'année 1912, M. Desfeuille a traduit une partie du *School and Society*. Les traductions en langue française *l'Ecole et l'Enfant*, *Comment nous pensons*, et récemment *Les Ecoles de demain*, ne peuvent pas rester sans effet sur le monde éducatif. L'éloge de Dewey, fait par M. le Doyen Delacroix, à l'occasion de la collation qui lui était faite du titre de docteur *honoris causa* en Sorbonne, témoigne que le Français sait aussi apprécier le grand éducateur américain.

Il faut aussi remarquer que, de même que Durkheim avait une vive admiration pour Dewey (10),

(8) *The « Dewey » School*. Introduction by the Editor.

(9) Cité par Kandel dans *The Influence of Dewey Abroad*, *Teachers' College Record*. Volume XXXI, n° 3, December 1929.

(10) Voir Mauss, *L'Œuvre inédite de Durkheim et de ses collaborateurs*, dans *l'Année Sociologique*, nouvelle série 1923-1924, Tome I, Fascicule I, p. 10.

M. Fauconnet, professeur de science de l'éducation et de sociologie à la Sorbonne, président de plusieurs groupes de l'Education Nouvelle, et membre du comité de rédaction de *Pour l'Ere nouvelle*, s'intéresse également aux œuvres philosophiques et pédagogiques de Dewey. Tout cela montre que le pays de Montaigne, de Rousseau et de Fénelon sait rendre justice au successeur américain de ces grands précurseurs.

En Suisse, foyer de l'Education nouvelle, on peut trouver des traces de l'influence de Dewey dans les œuvres pédagogiques d'hommes tels que le Docteur Claparède et M. Ferrière. Dans la *Psychologie de l'Enfant*, ouvrage devenu aujourd'hui classique, Dewey est l'un des auteurs le plus souvent cités. En effet, la théorie des jeux de Claparède et la création de la *Maison des Petits* à Genève, faite d'après cette théorie, se fondent sur la « conception fonctionnelle de l'éducation », conception primitivement émise par Rousseau et merveilleusement développée par Dewey. A plusieurs reprises, Claparède note que : « personne avant Dewey ne l'avait développée avec tant de finesse et de profondeur » (11). « La conception de l'éducation qui est exposée dans les œuvres de Dewey et qu'on peut appeler « conception fonctionnelle de l'éducation » est caractéristique de la pédagogie américaine » (12). Si la pédagogie de Claparède doit son origine à Jean-Jacques, elle doit au moins son développement à Dewey (12). En parlant de la vie que mènent les enfants à la *Maison des Petits*, le Dr. Claparède écrit : « On nous a naturelle-

(11) Introduction de *l'Ecole et l'Enfant*, p. 23.

(12) *Psychologie de l'Enfant*, p. 30.

(13) Voir Ibid., pp. 486-509.

ment fait le reproche de laisser les enfants « faire tout ce qu'ils veulent ». Mais il n'y a pas de mal à ce qu'un enfant fasse tout ce qu'il veut, si tout ce qu'il veut est bien !... Mais je préfère retourner la formule et dire que, à la Maison des Petits, on désire *que les enfants veuillent tout ce qu'ils font*. On désire qu'ils agissent, non qu'ils soient agis. Une activité, en effet, qui n'est pas acceptée par celui qui l'accomplit, qui est exécutée à contre-cœur, ne déploie pas toutes ses conséquences éducatives, n'est pas un agent de croissance de la personnalité » (14).

Il dit encore : « Il faut donc étudier ces manifestations naturelles de l'enfant et y conformer l'action éducative. Les méthodes et les programmes gravitent autour de l'enfant, et non plus l'enfant tournant tant bien que mal autour d'un programme arrêté en dehors de lui, telle est la révolution « copernicienne » à laquelle la psychologie convie l'éducateur... En un mot, au lieu d'être éduqué, l'enfant sera placé dans des conditions telles qu'il s'éduque le plus possible lui-même » (15).

On pourrait croire que c'est Dewey qui parle.

Chez M. Adolphe Ferrière, le plus ardent animateur, organisateur et théoricien de l'Éducation Nouvelle, on trouve aussi l'emprise de l'esprit du maître américain. MM. Paul Meyhoffer, directeur à l'Ecole Internationale de Genève et W. Gunning, Directeur de l'Institut Monnier, en notant la vie de Ferrière, ont écrit : « Il parachève sa vision synthé-

(14) *Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience*, Bologne, Scientia, Févr. 1929. Tirage à part, p. 7.

(15) *Ibid.*, p. 4.

tique de la psychologie génétique et découvre tour à tour J.-J. Rousseau, Ellen Key, Mme Montessori, le Docteur O. Decroly, enfin John Dewey. Ce sont eux qui ont nourri son esprit, c'est auprès d'eux qu'il a trouvé la pâture intellectuelle dont son esprit avait besoin » (16). En effet, toute l'œuvre pédagogique de Ferrière est imprégnée de l'esprit actif et social de la pédagogie de Dewey.

Par l'intermédiaire de Claparède, de Ferrière et de Bovet, Dewey a pu exercer une influence sur l'Institut de J.-J. Rousseau à Genève. Dès 1913, *l'Ecole et l'Enfant* a paru dans la Collection d'Actualités Pédagogiques publiée sous les auspices de l'Institut.

Il est aussi à remarquer qu'un groupe de personnes faisant partie de la Société des Nations, du Bureau international du travail, de l'Union internationale de Secours aux enfants, du Comité Universel des Unions chrétiennes de jeunes gens et de l'Association de secours aux étudiants européens, a créé à Genève, en 1924, une Ecole internationale, et cette Ecole a pris Dewey pour l'un de ses patrons spirituels. Dans cette école, les enfants se vouent, l'après-midi, aux activités collectives ou individuelles, libres selon la doctrine de Dewey (17).

En Belgique, le Dr. Decroly est une autorité incontestable pour l'éducation nouvelle. C'est entre 1905 et 1908, ainsi que Ferrière l'a fait observer, qu'est née la méthode Decroly. Comme celle-ci est une espèce de méthode des centres d'intérêt, il y a plus d'une similitude entre la méthode Decroly et

(16) Meyhoffer et Gunning, *Adolphe Ferrière* (Notes biographiques et bibliographiques). Préface de la *Pratique de l'Ecole Active*, par Ferrière, 2^e édition, 1929, p. 7.

(17) Voir Ferrière, *l'Ecole Active*, pp. 164-166.

la pratique que Dewey a faite dans son Ecole-laboratoire. Il y a donc lieu de se demander si Decroly, en créant sa propre méthode, ne s'était pas inspiré de la méthode active et sociale de Dewey. En 1924, le Dr Decroly a lui-même traduit un ouvrage important de Dewey, *Comment nous pensons*, dans lequel il décrit les résultats obtenus par ses expériences à ladite Ecole. Dans la préface du traducteur, Decroly écrit ceci : « Quant au traducteur de cet ouvrage, il est engagé depuis de nombreuses années dans le travail qui consiste à essayer de résoudre par la voie scientifique et expérimentale les difficultés ardues de la pratique de l'enfance d'exception, et il ne peut assez dire combien les démonstrations de son illustre collègue ont confirmé les opinions qu'il s'était faites par l'observation et la réflexion sur les fonctions mentales et sur la manière la plus sûre d'en favoriser le développement » (18).

En Allemagne, l'influence de Dewey s'exerce par l'intermédiaire de Kerschensteiner, c'est ce que M. Erich Hylla, fonctionnaire au Ministère de l'Education de l'Etat prussien et traducteur du *Democracy and Education* fait remarquer (19). Le Dr. Claparède, dans son introduction à *l'Ecole et l'Enfant* a déjà rapproché le *travail manuel* de Dewey et *l'Arbeitschule* de Kerschensteiner, et a noté que M. Kerschensteiner se réjouit dans *Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung* de s'être si heureusement rencontré avec Dewey. Dans son autobiographie, M. Kerschensteiner a, lui-même, exprimé sa gratitude envers Dewey en ces mots : « Les propositions

(18) *Comment nous pensons*, p. 8.

(19) Voir Kändel, op. cit., p. 243.

pratiques d'organisation de Dewey coïncident en grande partie avec les miennes, et la clarté et la lucidité de sa pensée sur l'éducation m'ont donné, en beaucoup d'occasions, le courage de mettre mes propres idées à l'épreuve. Beaucoup de mes idées, alors qu'elles étaient encore plus ou moins obscures, ont été éclaircies par l'étude intensive de ses ouvrages » (20). M. Fr. De Hovre, Professeur de pédagogie à Anvers, en rapprochant, lui aussi, les systèmes pédagogiques des deux grands pédagogues, a même noté qu'il était facile de montrer que la plupart des ouvrages de Kerschensteiner, postérieurs à 1907, date vers laquelle celui-ci prit connaissance des travaux de Dewey, ne sont que le développement de ses aphorismes (21). Ainsi les expressions suivantes nous rappellent singulièrement « Dewey » :

« La transformation de l'école de lieu où se cultive « l'ambition personnelle » en un lieu où l'on « prépare au dévouement social » ; sa transformation « d'un lieu où se pratique le multilatéralisme intellectuel théorique » en « un atelier de multilatéralisme humain pratique » ; sa transformation « d'un lieu où s'acquièrent des connaissances solides » en une école où s'apprend l'emploi judicieux du savoir » : voilà la réponse fondamentale, nécessaire, indispensable de toute notre organisation scolaire (22) ».

« La seule voie pour se préparer à la vie dans l'Etat, c'est de se mouvoir dans la vie sociale... Quel-

(20) Cité par Kandel, op. cit., p. 243.

(21) Voir Fr. de Hovre, *Essai de Philosophie pédagogique*, traduit par G. Simeons, p. 115-116.

(22) *Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden* (Teubner), 1916, cité par De Hovre dans op. cit., p. 113.

les sont les relations fondamentales de la vie sociale ? Introduisons ces relations dans la vie scolaire et nous sommes certains d'avoir trouvé le principe éducatif. Or, ces relations fondamentales sont : a) le travail en commun ; b) l'incorporation de l'individu et de son travail dans un grand ensemble ; c) le gouvernement de soi-même » (23).

« Transformer les habitudes empiriques de penser en habitudes logiques ou scientifiques est une caractéristique capitale de l'école active » (24).

« L'idée fondamentale et saine d'un système scolaire social est que : chaque membre de la communauté-Etat, sans distinction de naissance, de situation ou de fortune, jouisse de son droit idéal et indiscutable d'être dûment éduqué conformément à son éducabilité intrinsèque » (25).

Voilà des phrases qui semblent dictées par la conception active, sociale, intellectuelle et démocratique de l'éducation selon Dewey. On ne saurait exagérer l'influence indirecte de Dewey sur l'éducation allemande, étant donné que Kerschensteiner est non seulement un théoricien, mais aussi un administrateur, un organisateur, dont l'influence est grande sur la pratique éducative dans son pays.

L'intérêt suscité par la doctrine de Dewey est attesté par le nombre de thèses de doctorat élaborées sur la pédagogie de Dewey dans des universités allemandes, dont la première remonte à 1901.

(23) *Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung*, 1911, p. 38. cité par De Hovre dans op. cit., p. 113.

(24) *Begriff der Arbeitsschule* (4^e Aufl 1920 ; Teubner), p. 98, cité par De Hovre dans op. cit., p. 115.

(25) *Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden* (Teubner) 1916, p. 137. cité par De Hovre dans op. cit., p. 115.

En Italie, le Docteur Salvoni, qui a publié sur la réforme éducative de nombreuses petites études excellentes, disséminées dans des revues italiennes, et a créé une école « pour cultiver l'activité spontanée », s'est inspiré des idées génético-fonctionnelles de Dewey, comme le Docteur Claparède l'a fait observer (26).

En Russie, le premier stimulant pour une réforme éducative, dix ans avant la Révolution de 1917, provint de la familiarité que Zelenko avait avec les écrits de Dewey. C'est par l'intermédiaire de Zelenko et par l'étude des œuvres de Dewey que Chatsky a été incité à entreprendre son expérience éducative. Tout récemment, en 1928, Dewey a été invité par le Gouvernement soviétique à étudier les conditions de l'éducation soviétique.

Quittons les pays d'Europe pour passer à ceux de l'Asie.

En Turquie, Dewey a été conseiller officiel auprès du Ministère de l'éducation sur la réorganisation du système scolaire, en 1924. Quatre ans après, M. Ferrière, appelé par le Ministre de l'éducation à étudier les écoles de Turquie, a écrit un rapport sur son voyage (27), qui montre combien sont nombreux les conseils de Dewey qui ont été mis en pratique en Turquie. Il suffira de noter cette phrase de Ferrière : « Nulle part mieux qu'en Turquie je n'ai vu appliquer ce principe : l'éducation n'est pas un ensemble de préceptes que l'on plaque du dehors au dedans, mais un processus de croissance organique qui se dé-

(26) Voir Claparède, *Psychologie de l'Enfant*, XI^e édition, p. XIX.

(27) Ferrière, *La pratique de l'Ecole active*, chapitre IV.

roule du dedans au dehors » (28). Si l'influence que Dewey exerça sur les pays européens est fragmentaire, puisqu'elle se borne à quelques écoles et à quelques pédagogues, son influence sur certains pays de l'Asie, tels que la Turquie et la Chine, comme nous allons le voir, est de nature générale et massive.

Aux Indes, ainsi que M. Kandel l'a noté, une expérience éducative entreprise par un éducateur américain en vue d'appliquer les principes de Dewey a capté l'attention du monde éducatif hindou ; une autre expérience faite par un disciple américain de Dewey a aussi fait sensation. Au Japon on peut également retrouver l'influence de Dewey dans les mouvements libéraux qui commencent à y produire des résultats importants.

Mais c'est en Chine peut-être que Dewey a conquis la plus grande influence. L'exposé complet de cette action mériterait une étude particulière. Nous nous bornerons ici à relever quelques faits saillants. L'influence de Dewey sur l'éducation chinoise est générale et même totale. Elle s'est exercée par des conférences que, lors de son séjour en Chine, Dewey fit directement devant des universitaires, des éducateurs, également par ses publications qui ont été presque toutes traduites en chinois, et par la propagande de ses éminents élèves chinois, qui sont les leaders de l'éducation chinoise. Par exemple, M. Monlin Chiang, ex-ministre de l'éducation et recteur de l'Université Nationale de Pékin, M. Hou-Sé, pragmatiste ardent, animateur du mouvement de la « Nouvelle Civilisation » et Professeur à ladite Université,

(28) Ibid., p. 101.

et M. P. W. Kwao, ex-recteur de l'Université Nationale de Nankin : leur renom et leur activité ont beaucoup favorisé la vulgarisation et la mise en pratique de la doctrine de Dewey.

L'influence de Dewey sur l'éducation chinoise est tellement nette et frappante que, si l'on fait l'histoire de l'éducation moderne en Chine, on sera forcé de la scinder en deux périodes, l'une avant l'arrivée de Dewey, et l'autre après son arrivée, tellement l'esprit général de l'éducation a changé depuis cette arrivée. D'importants événements éducatifs témoignent de ce changement d'esprit. La réorganisation du système scolaire national de 1922 a été inspirée par Dewey. L'« Association nationale pour l'amélioration de l'éducation », organisation très importante, qui a provoqué beaucoup de manifestations d'esprit nouveau dans la pratique nationale de l'éducation, a été fondée en 1922 sous la même inspiration. De nouveaux programmes d'études, répondant mieux aux besoins sociaux et aux intérêts de l'élève, ont été promulgués. Des écoles expérimentales ont été fondées tant par l'autorité officielle que sur l'initiative privée. Dans certaines provinces, comme celle de Kiang-Sou, où se trouve la nouvelle capitale, Nankin, des écoles d'application, annexées aux écoles normales, ont été transformées en écoles expérimentales. Un kindergarten, attaché à l'école expérimentale de l'Université de Nankin, fondé à l'occasion de l'arrivée de Dewey, porte le nom de ce maître, et, comme ce nom l'indique, met ses préceptes en pratique. Des revues servant d'organe de propagande pour l'éducation nouvelle ont été créées.

Un autre fait très important est que l'éducation « pédocentrique » figure dans le programme politi-

que du Kuomintang (29). Depuis que le Kuomintang est au pouvoir, cette éducation pédocentrique, inspirée par Dewey, est en faveur.

Dans les années qui suivirent l'arrivée de Dewey, plusieurs universités nationales ou libres ont créé, soit une faculté indépendante de l'éducation, soit une section de pédagogie à la Faculté des Lettres. Dans ces établissements, c'est la pédagogie de Dewey qui domine l'enseignement.

Ces faits ouvrent une ère nouvelle dans l'éducation chinoise et montrent éloquemment combien grande est, en Chine, l'autorité du maître américain. Cette acceptation presque absolue de la doctrine de Dewey tend aujourd'hui un peu à l'excès et ne laisse pas d'occasionner des difficultés aux éducateurs en tout ce qui concerne la discipline scolaire des établissements secondaires, si bien que le gouvernement a été obligé de réglementer la pratique du self-government dans les différentes sections de l'enseignement. On commence déjà à se demander si cette façon d'accepter une doctrine s'accorde vraiment avec l'esprit du grand philosophe américain, qui n'insiste pas tant sur les *ipsissima verba magistri* que sur l'évocation de la pensée, sur le développement du sens critique et sur l'application de l'effort individuel à la solution des problèmes, lesquels ne sont pas les mêmes pour tous les temps ni pour tous les lieux, et si une interprétation plus judicieuse et une application plus raisonnée de sa doctrine ne feraient pas plus de bien à l'éducation chinoise.

Mais ces réserves mêmes au sujet de la doctrine de Dewey attestent d'une autre façon encore l'em-

(29) Voir l'article 13 des programmes de la politique du Kuomintang.

prise que sa pensée possède sur tout le monde éducatif en Chine.

Cet exposé rapide de l'influence que Dewey a exercée aux Etats-Unis et dans les autres pays du monde n'embrasse pas, bien entendu, tous les faits. Mais ces quelques indications, si incomplètes qu'elles soient, donneront déjà, je le crois, au lecteur, une idée de l'immense influence que le grand pédagogue américain a exercée et exerce encore dans le monde entier. Dans l'intérêt du progrès de l'humanité, de la paix mondiale et enfin du bonheur de l'enfant, puisse cette influence heureuse continuer à s'exercer sans cesse !

A P P E N D I C E

LE CREDO PEDAGOGIQUE DE DEWEY

(traduction)

ARTICLE PREMIER. — *Ce qu'est l'Education*

Je crois que toute éducation se fait par la participation de l'individu à la conscience sociale de la race. Ce processus commence, sans qu'on en soit conscient, presque avec la naissance et conditionne continuellement les pouvoirs de l'individu, sature sa conscience, forme ses habitudes, élève ses idées et éveille ses sentiments et ses émotions. Par cette éducation inconsciente, l'individu arrive peu à peu à participer aux ressources intellectuelles et morales que l'humanité a réussi à accumuler. Il hérite du capital consolidé de la civilisation. L'éducation la plus formelle et la plus technique du monde ne saurait sans danger négliger ce processus général. Elle peut seulement l'organiser ou l'orienter dans quelque direction particulière. Je crois que la seule vraie éducation résulte de la stimulation des capacités de l'enfant par les exigences des situations sociales au milieu desquelles il se trouve. Par ces exigences il est stimulé à agir comme membre d'une unité, à se

dégager de l'ornière originelle de ses actions et de ses sentiments, et à se concevoir en fonction du bonheur du groupe auquel il appartient. Par les réactions des autres à l'endroit de ses propres activités il arrive à connaître ce qu'elles signifient en termes sociaux. La valeur qu'elles ont se réfléchit sur eux. Ainsi, par les réponses faites au babillage instinctif de l'enfant, celui-ci parvient à connaître ce que signifie son babil ; ce bégaiement se transforme en langage articulé, et l'enfant est ainsi introduit dans la richesse consolidée d'idées et d'émotions qui sont actuellement résumées dans le langage.

Je crois que ce processus éducatif a deux aspects — l'un psychologique et l'autre sociologique, et qu'aucun d'eux ne peut être subordonné à l'autre ou négligé, sans entraîner des résultats fâcheux. De ces deux aspects, l'aspect psychologique est au soubassement. Les instincts et les capacités propres de l'enfant fournissent les matériaux et déterminent les points de départ de toute éducation. A moins que l'effort de l'éducateur ne se conjugue avec quelque activité que l'enfant poursuit de sa propre initiative, indépendamment de l'éducateur, l'éducation se réduit à une pression extérieure. Elle peut, en effet, donner certains résultats externes, mais ne peut être vraiment appelée éducative. Sans la connaissance de la structure psychologique et des activités de l'individu, le processus éducatif est par conséquent hasardeux et arbitraire. S'il coïncide fortuitement avec l'activité de l'enfant, il aura un point d'appui ; sinon, il résultera un froissement, une désintégration, une oppression de la nature de l'enfant.

Je crois que la connaissance des conditions sociales de l'état présent de la civilisation est néces-

saire pour interpréter exactement les forces de l'enfant. L'enfant a ses propres instincts et ses propres tendances, mais nous ne savons pas ce qu'elles signifient tant que nous ne pouvons pas les traduire en leurs équivalents sociaux. Nous devons être capables de les rapporter à un passé social et de les concevoir comme l'héritage des activités antérieures de la race. Nous devons aussi être capables de les projeter dans le futur pour prévoir ce que seront leurs conséquences et leur fin. Dans l'exemple que je viens d'employer, c'est la capacité de discerner dans le babil de l'enfant la promesse et la puissance d'un commerce et d'une conversation sociale future, qui nous permet de traiter cet instinct d'une manière appropriée.

Je crois que les aspects psychologique et social sont organiquement liés, et que l'éducation ne peut être regardée comme un compromis entre eux deux, ou comme une superfétation de l'un sur l'autre. Il a été dit que la définition psychologique de l'éducation est stérile et formelle, qu'elle nous donne simplement l'idée d'un développement de toutes les forces mentales sans nous donner la moindre idée de l'usage auquel ces forces sont appliquées. D'autre part, on a prétendu que la définition sociale de l'éducation, comme ajustement à la civilisation, en fait un processus forcé et externe, qui amène à subordonner la liberté à un statut social et politique préconçu.

Je crois que chacune de ces objections est vraie lorsqu'elle est faite pour un aspect isolé de l'autre. Pour connaître ce qu'une force est réellement, nous devons connaître ce qui est sa fin, son usage ou sa fonction ; et nous pouvons les connaître seulement

dans le cas où nous concevons l'individu comme agissant dans un commerce social. Mais, d'autre part, le seul ajustement que nous puissions donner à l'enfant dans les conditions existantes, est celui qui se présente dans le cas où on le met en possession complète de toutes ses forces. Avec l'avènement de la démocratie et des conditions industrielles modernes, il est impossible de prédire exactement quelle sera la civilisation dans vingt ans. Il est donc impossible de préparer l'enfant pour un ensemble quelconque de conditions précises. Le préparer pour une vie future signifie lui donner le pouvoir de se maîtriser, signifie qu'il faut l'entraîner de manière qu'il ait l'usage prêt et complet de toutes ses capacités, que ses yeux, ses oreilles et ses mains soient des instruments prêts à obéir à ses ordres, que son jugement soit capable de saisir les conditions dans lesquelles il doit travailler, et que ses forces exécutives soient entraînées à agir économiquement et efficacement. Il est impossible d'obtenir cette sorte d'ajustement, si ce n'est en observant constamment les propres forces, les goûts et les intérêts de l'individu, autrement dit, si ce n'est en convertissant constamment l'éducation en termes psychologiques.

En résumé, je crois que l'individu qui doit être éduqué est un individu social, et que la société est une union organique des individus. Si nous éliminons le facteur individuel de la société, il ne nous reste qu'une masse inerte et sans vie. Ainsi, l'éducation doit débiter par l'observation psychologique des capacités, des intérêts et des habitudes de l'enfant. Elle doit être contrôlée à chaque instant par la référence à ces considérations mêmes. Ces forces, ces intérêts et ces habitudes doivent être continuel-

lement interprétées. Nous devons savoir ce qu'ils signifient. Ils doivent être traduits en termes de leurs équivalents sociaux, — en termes de ce qu'ils sont capables de réaliser au point de vue social.

ARTICLE II. — *Ce qu'est l'Ecole*

Je crois que l'école est en premier lieu une institution sociale. L'éducation étant un processus social, l'école est simplement la forme de la vie commune dans laquelle sont concentrés tous les agents qui seront le plus efficients pour amener l'enfant à participer aux ressources héritées de la race et à employer ses propres forces pour des fins sociales.

Je crois que l'éducation, par conséquent, est un processus de la vie, et non une préparation à la vie.

Je crois que l'école doit représenter la vie présente — vie aussi réelle et vitale pour l'enfant que celle qu'il mène dans sa famille, dans le voisinage, sur le théâtre de ses jeux.

Je crois que l'éducation qui ne se présente pas sous les formes de la vie, formes qui valent la peine d'être vécues pour elles-mêmes, est toujours une pauvre substitution à la réalité naturelle et tend à la gêner et à l'amortir.

Je crois que l'école, en tant qu'institution, doit simplifier la vie sociale existante, doit la réduire, pour ainsi dire, à une forme embryonnaire. La vie existante est tellement complexe que l'enfant ne peut être mis en contact avec elle sans confusion ou sans

distraction ; ou bien il est accablé par la multiplicité des activités qui se déroulent autour de lui, si bien qu'il perd son propre pouvoir de réaction ordonnée ; ou bien il est tellement stimulé par ces diverses activités que ses forces sont prématurément mises en jeu et qu'il devient soit indûment spécialisé, soit déséquilibré.

Je crois que, en tant que vie sociale simplifiée, la vie scolaire doit croître graduellement hors de l'ambiance familiale ; qu'elle doit reprendre et continuer les activités avec lesquelles l'enfant est déjà accoutumé dans sa famille.

Je crois qu'elle doit exposer ces activités à l'enfant et les reproduire de telle façon que l'enfant apprenne graduellement leur signification et soit capable de jouer son propre rôle par rapport à elles.

Je crois que c'est là une nécessité psychologique, car c'est le seul moyen d'assurer la continuité dans la croissance de l'enfant, le seul moyen de donner aux idées nouvelles communiquées à l'école un fond d'expérience passée.

Je crois que c'est aussi une nécessité sociale, car la famille est la forme de la vie sociale dans laquelle l'enfant a été élevé et en connexion avec laquelle il a reçu sa discipline morale. C'est l'affaire de l'école d'approfondir et d'étendre son sens des valeurs acquis dans la vie familiale.

Je crois que l'éducation actuelle échoue surtout parce qu'elle néglige ce principe fondamental de l'école considérée comme une forme de la vie en commun. Elle tient l'école pour un lieu où certaines informations doivent être données, où certaines le-

çons doivent être apprises, ou bien où certaines habitudes doivent être contractées. La valeur de ces choses est conçue comme étant en grande partie situées dans un avenir lointain ; l'enfant est obligé de faire ces choses en raison de quelque autre chose qu'il devra faire ; elles ne sont que préparatoires. Il s'ensuit qu'elles ne font pas partie de l'expérience de la vie de l'enfant et par conséquent ne sont pas vraiment éducatives.

Je crois que l'éducation morale se fonde sur cette conception de l'école comme un aspect de la vie sociale, que le meilleur et le plus profond entraînement moral est précisément celui qu'on acquiert lorsqu'on est obligé d'entrer en rapport avec d'autres dans une unité de travail et de pensée. Les systèmes éducatifs actuels, en tant qu'ils détruisent et négligent cette unité, rendent difficile ou impossible l'acquisition d'une discipline morale, réelle et régulière.

Je crois que l'enfant doit être stimulé et contrôlé dans son travail par la vie en commun.

Je crois que dans les conditions existantes la part du maître, en ce qui concerne sa tâche de stimuler et de contrôler l'enfant, est beaucoup trop grande, parce qu'on a négligé l'idée de l'école comme une forme de la vie sociale.

Je crois que la place et l'œuvre du maître à l'école doivent être interprétées du même point de vue. Le maître à l'école ne doit pas imposer certaines idées ou créer certaines habitudes chez l'enfant, mais il est là comme membre de la communauté, ayant pour mission de perfectionner les influences

qui s'exerceront sur l'enfant et de l'aider à réagir proprement à ces influences.

Je crois que la discipline scolaire doit émaner de la vie de l'école en général et non directement du maître.

Je crois que l'affaire du maître est simplement de déterminer sur la base d'une expérience plus étendue et d'une sagesse plus mûre, comment la discipline de la vie doit venir à l'enfant.

Je crois que toutes les questions concernant le classement de l'enfant doivent être déterminées par rapport au même étalon. Les examens ne sont utiles qu'autant qu'ils prouvent l'aptitude de l'enfant à la vie sociale et qu'ils révèlent la place à laquelle il peut et rendre le plus de services et recevoir le plus d'aide.

ARTICLE III. — *Les matières d'éducation*

Je crois que la vie sociale de l'enfant est le lieu de concentration ou le point de corrélation dans tout son entraînement ou sa croissance. La vie sociale donne l'unité inconsciente et le fond à tous ses efforts et à toutes ses réalisations.

Je crois que les matières du curriculum scolaire doivent marquer une différenciation graduelle hors de l'unité inconsciente de la vie sociale.

Je crois que nous violons la nature de l'enfant et rendons difficile l'acquisition de meilleurs résultats moraux en jetant l'enfant trop brusquement

dans certaines études spéciales : de lecture, d'écriture, de géographie, etc... sans rapports avec la vie sociale.

Je crois donc que le vrai point de corrélation des sujets scolaires n'est pas la science, ni la littérature, ni l'histoire, ni la géographie, mais les propres activités sociales de l'enfant.

Je crois que l'éducation ne peut être unifiée comme l'étude de la science, ni comme une soi-disant étude de la nature, car, isolée de l'activité humaine, la nature elle-même n'est pas une unité ; la nature en elle-même est une masse d'objets divers semés dans l'espace et dans le temps ; tâcher d'en faire le centre du travail, c'est introduire un principe de suppression plutôt qu'un principe de concentration.

Je crois que la littérature est l'expression de l'interprétation réfléchie de l'expérience sociale ; que par conséquent elle doit poursuivre, mais non paralyser cette expérience. Elle ne peut donc pas servir de base, quoi qu'on puisse en faire le résumé de l'unification.

Je crois encore que l'histoire a une valeur éducative en tant qu'elle présente les aspects de la vie et de la croissance sociale. Elle doit être contrôlée par rapport à la vie sociale. Considérée simplement comme récit d'événements, elle est rejetée dans le passé lointain et devient une chose morte et inerte. Considérée comme analyse de la vie et du progrès social de l'homme, elle devient pleine de signification.

Je crois, cependant, qu'elle ne peut être consi-

dérée de cette manière, à moins que l'enfant ne soit aussi introduit directement dans la vie sociale.

Je crois que la base principale de l'éducation se trouve dans l'aptitude de l'enfant à travailler suivant les lignes constructives générales qui ont donné naissance à la civilisation.

Je crois que le seul moyen de rendre l'enfant conscient de son héritage social, c'est de le mettre en état d'exécuter ces types fondamentaux d'activité qui font de la civilisation ce qu'elle est.

Je crois, par conséquent, à ce qu'on appelle les activités expressives constructives comme centre de corrélation.

Je crois que cela donne l'étalon pour la place que doivent occuper à l'école, cuisine, couture, travaux manuels, etc.

Je crois que ce ne sont pas là des études spéciales qui doivent être introduites à côté ou au-dessus des autres études comme relâchement ou comme activités additionnelles.

Je crois plutôt qu'elles représentent, comme types, les formes fondamentales de la vie sociale, et qu'il est possible et désirable que l'initiation de l'enfant aux sujets plus formels du curriculum soit faite par le moyen de ces activités.

Je crois que l'étude de la science est éducative en tant qu'elle fait ressortir les matériaux et les processus qui rendent la vie sociale telle qu'elle est.

Je crois que l'une des plus grandes déficiences dans l'enseignement actuel de la science, c'est que les matières y sont présentées sous une forme pure-

ment objective, ou bien sont traitées comme un nouveau genre spécial d'expérience que l'enfant peut ajouter à l'expérience qu'il a déjà obtenue. En réalité, la science a une valeur du fait qu'elle donne le pouvoir d'interpréter et de contrôler l'expérience déjà acquise. Elle doit être introduite, non pas tant comme matière nouvelle, mais parce qu'elle expose les facteurs déjà impliqués dans l'expérience antérieure et qu'elle fournit les instruments par lesquels cette expérience peut être plus facilement et plus effectivement réglée.

Je crois qu'à l'heure actuelle nous perdons beaucoup de la valeur de l'étude de la littérature et des langues à cause de l'élimination que nous faisons de l'élément social. Le langage est presque toujours traité dans les livres de pédagogie simplement comme l'expression de la pensée. Il est vrai que le langage est un instrument logique, mais il est fondamentalement et primairement un instrument social. Le langage est un moyen de communication ; il est l'instrument par lequel un individu parvient à partager les idées et les sentiments des autres. Lorsqu'il est traité simplement comme moyen d'obtenir une information individuelle ou comme moyen de faire parade de ce qu'on a appris, il perd son motif social et sa fin sociale.

Je crois qu'il n'y a par conséquent aucune hiérarchie d'études dans le curriculum scolaire idéal. Si l'éducation est la vie, toute la vie, elle a, dès le commencement, un aspect scientifique, un aspect artistique et culturel et un aspect de communication. Il ne peut donc être vrai que les études propres pour une classe soient seulement la lecture et l'écriture, et que dans une classe supérieure la lit-

térature ou la science puissent leur succéder. Le progrès n'est pas dans une succession d'études, mais dans le développement des attitudes nouvelles vis-à-vis de l'expérience et des intérêts nouveaux dans l'expérience.

Je crois finalement que l'éducation doit être conçue comme une reconstruction continuelle de l'expérience ; que le processus et le but de l'éducation ne font qu'un.

Je crois que fixer une fin quelconque en dehors de l'éducation pour fournir à celle-ci le but et l'étalon, c'est priver le processus éducatif d'une grande part de sa signification et se fier à des stimulants faux et extérieurs.

ARTICLE IV. — *La nature de la méthode*

Je crois que la question de la méthode peut être finalement réduite à la question du développement des capacités et des intérêts chez l'enfant. Selon quelle loi il convient de présenter et de traiter les matières, cette loi est impliquée dans la nature propre de l'enfant. Parce qu'il en est ainsi, je crois que les affirmations suivantes sont d'une importance capitale pour déterminer l'esprit dans lequel l'éducation se pratique.

1. Je crois que l'aspect actif précède l'aspect passif dans le développement de la nature de l'enfant ; que l'expression survient avant l'impression consciente ; que le développement musculaire précède le développement sensoriel ; que les mouve-

ments surviennent avant les sensations conscientes ; je crois que la conscience est essentiellement motrice et impulsive ; que les états de conscience tendent à se projeter en action.

Je crois que la négligence de ce principe est la cause d'une grande partie du gaspillage de temps et d'efforts qui se remarque dans le travail scolaire. L'enfant est condamné à une attitude passive, réceptive, absorbante. Les conditions où on le place sont telles qu'il ne peut suivre la loi de sa nature ; le résultat en est le froissement et le gaspillage.

Je crois que les idées (processus intellectuel et rationnel) résultent aussi de l'action. Ce que nous appelons raison est originairement la loi de l'action ordonnée et effective. La tentative de développer les capacités rationnelles, les capacités de jugement, sans se référer à la sélection et à l'arrangement des moyens dans l'action, tel est le sophisme fondamental dans nos méthodes actuelles de traiter cette question. Il en résulte que nous présentons des symboles arbitraires à l'enfant. Les symboles sont une nécessité pour le développement mental, mais ils ont leur place comme instruments permettant d'économiser l'effort ; présentés par eux-mêmes, ils sont une foule d'idées arbitraires vides de sens, imposées du dehors.

2. Je crois que l'image est le grand instrument de l'instruction. Ce que l'enfant saisit de n'importe quelle matière qui lui est présentée, ce sont simplement les images qu'il se fait lui-même par rapport à elle.

Je crois que, si les neuf dixièmes de l'énergie qui se dépense à l'heure actuelle pour faire apprendre certaines choses à l'enfant, étaient employés à

veiller à ce que l'enfant se forme des images correctes, l'œuvre de l'instruction serait grandement facilitée.

Je crois que beaucoup du temps et de l'attention qui est actuellement consacré à la préparation et à la présentation des leçons pourrait être plus intelligemment et plus profitablement dépensé, si l'on exerçait le pouvoir d'imagination chez l'enfant et si l'on veillait à ce qu'il se forme continuellement des images définies, vivantes et croissantes des divers objets avec lesquels il entre en contact par l'expérience.

3. Je crois que les intérêts sont les signes d'une force croissante. Je crois qu'ils représentent les capacités qui éclosent. Ainsi l'observation constante et attentive des intérêts de l'enfant a une importance singulière pour l'éducateur.

Je crois que ces intérêts doivent être observés comme révélant l'état de développement auquel l'enfant est arrivé.

Je crois qu'ils prédisent l'étape dans laquelle il est sur le point d'entrer.

Je crois que c'est seulement par l'observation continue et sympathique des intérêts de l'enfance, que l'adulte peut entrer dans la vie de l'enfant et voir pour quelle chose son activité est déjà prête, et sur quelle matière elle peut travailler le plus promptement et le plus fructueusement.

Je crois que ces intérêts ne doivent être ni flattés, ni réprimés. Réprimer l'intérêt, c'est substituer l'adulte à l'enfant, c'est donc énerver la curiosité et la vivacité intellectuelles, c'est supprimer l'ini-

tiative et émousser l'intérêt. Flatter les intérêts, c'est substituer le transitoire au permanent. L'intérêt est toujours l'indice de quelque capacité qui est au-dessous ; la chose importante, c'est de découvrir cette capacité. Flatter l'intérêt, c'est se priver de pénétrer au-dessous de la surface et le résultat certain qu'on obtient alors, c'est de substituer le caprice et la fantaisie au véritable intérêt.

4. Je crois que les émotions sont les réflexes des actions. Je crois que s'efforcer de stimuler les émotions en dehors de leurs activités correspondantes, c'est introduire un état d'esprit malsain et morbide.

Je crois que si nous pouvons seulement assurer les habitudes régulières de l'action et de la pensée par rapport au bien, au vrai et au beau, les émotions pour une grande part se suffiront à elles-mêmes.

Je crois qu'après l'immobilité et la tristesse, après le formalisme et la routine, le plus grand mal qui menace notre éducation est le sentimentalisme.

Je crois que ce sentimentalisme est le résultat forcé de la tentative de séparer le sentiment de l'action.

ARTICLE V. — *L'Ecole et le Progrès Social*

Je crois que l'éducation est la méthode fondamentale du progrès et de la réforme sociale.

Je crois que toutes les réformes qui ne constituent qu'un geste de législation, ou qu'une menace de certaines sanctions pénales ou qu'un changement

dans les arrangements mécaniques et extérieurs, sont choses éphémères et stériles.

Je crois que l'éducation est le règlement du processus qui consiste à entrer en participation de la conscience sociale, et que l'ajustement de l'activité individuelle à la base de cette conscience sociale est la seule méthode sûre d'une reconstruction sociale.

Je crois que cette conception attribue une importance suffisante tout ensemble à l'idéal individualiste et à l'idéal social. Elle est suffisamment individualiste, en ce qu'elle reconnaît la formation d'un certain caractère comme le seul fondement solide d'une vie normale. Elle est sociale en ce qu'elle reconnaît que ce bon caractère ne doit pas être formé seulement par le précepte, par l'exemple ou par l'exhortation individuels, mais plutôt par l'influence d'une certaine forme de la vie institutionnelle ou commune et que l'organisme social, au moyen de l'école prise comme organe, peut déterminer des résultats moraux.

Je crois que dans l'école idéale nous avons la réconciliation des idéaux individualiste et social.

Je crois que le devoir de la communauté envers l'éducation est donc son devoir suprême. Par la loi, par la punition, par l'agitation et par la discussion sociales, la société peut se réglementer et se former d'une façon plus ou moins fortuite. Mais, par l'éducation, la société peut formuler son propre but, peut se façonner en définitive et avec économie en vue de l'orientation dans laquelle elle veut se diriger.

Je crois qu'une fois que la société a reconnu les possibilités qui se rencontrent dans cette voie et les

obligations qu'imposent ces possibilités, il ne sied pas de discuter des ressources de temps, de soins et d'argent qui doivent être mises à la disposition de l'éducateur.

Je crois que c'est l'affaire de tous ceux qui s'intéressent à l'éducation d'insister sur l'intérêt fondamental et effectif de l'école comme moyen de progrès et de réformes sociales, afin que la société se rende compte de la fonction de l'école et de la nécessité de fournir à l'éducateur des ressources suffisantes pour accomplir son œuvre.

Je crois que l'éducation ainsi conçue marque l'union la plus parfaite et la plus intime de la science et de l'art qui puisse être conçue dans l'expérience humaine.

Je crois que l'art de donner ainsi une forme aux capacités humaines et de les adapter au service social est l'art suprême, art qui appelle le concours du meilleur artiste ; qu'aucune clairvoyance, aucun tact, aucune capacité exécutive n'est trop grande pour un pareil concours.

Je crois qu'avec l'extension de l'aide psychologique qui fournit une connaissance supplémentaire de la structure individuelle et des lois de la croissance, et avec le progrès de la science sociale, qui procure de surcroît la connaissance de la bonne organisation des individus, toutes les ressources scientifiques peuvent être utilisées en faveur de l'éducation.

Je crois que lorsque la science et l'art s'allient ainsi, le plus impérieux motif de l'action humaine est atteint, les forces motrices les plus vraies de la

conduite humaine sont provoquées ; et le meilleur service dont la nature humaine soit capable est assuré.

Je crois finalement que le maître est tenu non seulement d'entraîner les individus, mais aussi de former la vie sociale elle-même.

Je crois que tout maître doit se rendre compte de la dignité de sa profession, qu'il est un serviteur social institué pour maintenir le bon ordre social et pour assurer la régularité de la croissance sociale.

Je crois qu'en agissant ainsi, le maître est vraiment le prophète du vrai Dieu et l'huissier du vrai royaume de Dieu.

Vu : le 27 Mai 1931 :

*Le Doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université de Paris,*

H. DELACROIX.

Vu et permis d'imprimer :

Le Recteur de l'Académie de Paris,

C. CHARLÉTY.

BIBLIOGRAPHIE (1)

I. — ŒUVRES PRINCIPALES DE JOHN DEWEY

a) Œuvres psychologiques et philosophiques

Psychology. New York : Harper and Brothers, 1889.

Applied Psychology (with J. A. McLellan). An Introduction to the Principles and Practice of Education. Boston : Educational Publishing Company, 1889.

The Psychology of Number and its Applications to Methods of Teaching Arithmetic (with J. A. McLellan) New York : D. Appleton and Co, 1895.

Psychology and Social Practice. Chicago : University of Chicago Press, 1901.

Studies in Logical Theory (with others). Chicago : University of Chicago Press, 1903.

How we Think. Boston : D. C. Reath & Co., 1910.

Traduction française par O. Decroly, *Comment nous pensons*. Paris : Ernest Flammarion, 1925.

The Influence of Darwin on Philosophy and other Essays in Contemporary Thought. New York : Henry Holt & Co. 1910.

German Philosophy and Politics. New York : Henri Holt & Co, 1915.

Essays in Experimental Logic. Chicago : Université of Chicago Press, 1916.

(1) Pour la bibliographie complète de John Dewey avant 1929, voir Milton Halsey Thomas and Herbert Mallace Schneider, *A Bibliography of John Dewey*. New York University Press. 1929.

Creative Intelligence (with others) New York : Macmillan Co., 1916.

Reconstruction in Philosophy. New York : Henry & Co, 1920.

Human Nature and Conduct. New York : Henry Holt & Co, 1922.

Experience and Nature. Chicago : Open Court Publishing Co, 1925.

The Psychology of Drawing, Imagination and Expression, Culture and Industry in Education. New York : Henry Holt & Co, 1926.

The Philosophy of John Dewey, Selected and edited by Joseph Rather. New York : Henry Holt & Co, 1928.

The Quest for Certainty. New York : Minton, Balch & Co, 1929.

Individualisme, Old and New, New York : Minton 1930.

b) Œuvres Pédagogiques

My Pedagogic Creed. New York : Kellogg & Co, 1897.

The School and Society. Chicago : University of Chicago Press 1899. (Traduit en partie en français par Desfeuille, dans *l'Education*, juin 1909, et décembre 1912).

The Educational Situation. Chicago : University of Chicago Press, 1902.

The School and the Child, being Selections from the *Educational Essays* of John Dewey. Edited by J. J. Findlay. London : Blackie & Son, 1907.

Moral Principles in Education. Boston : Houghton Mifflin Co, 1909.

Educational Essays by John Dewey. Edited by Joseph John Findlay. London : Blackie & Son, Ltd, 1910.

Interest and Effort in Education. Boston : Houghton Mifflin Co, 1913.

L'Ecole et l'Enfant. Recueil d'essais traduits par L. S. Pidoux, avec Introduction par Edouard Claparède. Neuchâtel : Delachaux Niestli, 1915.

Schools of To-Morrow (with Evelyn Dewey). New York : E. P. Dutton & Co, 1915.

Traduction française par R. Duthil, *Les Ecoles de Demain*, avec une préface de Dewey, Paris : Ernest Flammarion, 1931.

Democracy and Education. New York : Macmillan Co, 1916.

Ideal, Aims, and Methods in Education (with others). London : Sir Issac Pitman & Son, Ltd, 1922.

Progressive Education and the Science of Education, Washington : Progressive Education Association, 1928.

Art and Education (with others). Barnes Foundation Press, 1929.

The Sources of a Science of Education. New York : Horace Liveright, 1929.

c) Œuvres diverses

Letters from China and Japan (with Mrs Dewey). Edited by Evelyn Dewey, New York : E. P. Dutton Co, 1920.

The Public and its Problems. New York : Henry Holt & Co, 1927.

Characters and Events. Popular Essays in Social and Political Philosophy, Edited by Joseph Ratner. New York : Henry Holt & Co, 1929.

Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World, Mexico, China, Turkey. New York : New Republic, 1929.

II. — ETUDES SUR LA PÉDAGOGIE DE JOHN DEWEY

ARMENTROUT, W. D. — The Optimism in Dewey's Philosophy of Education *Journal of Educational Method*, Feb. 1927, VI, 236-239.

BAEGE, F. P. — Zwei ausländische Beeinflusser der deutschen Schulreform. *Neue Bahnen*, Sept. 1912, XXIII, 548-554. *Schulreformer der Neuzeit* : John Dewey, *Zeitgeist* (Stuttgart), 7, 4, 156.

BOGES, LUCINDA, PEARL. — Über John Deweys Theorie des Interesses und Seine Anwendung in der Pädagogik. Halle a. S.: C.A. Kaemmerer Co, 1901.

BROWN, GEORGE P. DR. — John Dewey's Educational Experiment. Public School Journal, June 1897, XVI, 533-537.

— The University Elementary School. School and Home Education. Oct. 1899. XXIII 98-99.

CHASSELL, LAURA MERILL and CLARA FRANCES. — A Restatement of Important Educational Conception of Dewey in the Terminology of Thordike. Journal of Educational Method, Mär. 1924 III, 286-298.

CHOY JYAN. — Etude comparative sur les doctrines Pédagogiques de Durkheim et de Dewey. Lyon Frères & Riou 1926.

CLAPARÈDE, EDOUARD. JOHN DEWEY. — Svobodno Vaspitanie (Sofia, Bulgarie, May-June 1924, II, 257-266).

— La Pédagogie de John Dewey. Introduction de l'Ecole et l'Enfant. pp. 37, 1913.

CROWELL, NELSON JOHN. — John Dewey et l'Education Nouvelle. Lausanne, Pache-Varidel & Bro, 1928.

DE HOVRE, FR. — Essai de Philosophie Pédagogique. Traduit d'après l'édition Flamande par G. Siméons, pp. 87-91.

FARRAND, HARRIET A. — Dr. Dewey's University School, an Experiment in Education. Journal of Education, 15 Sept. 1898, XLVIII, 172.

FERRIÈRE, Ad. — La démocratie et l'éducation selon Dewey. L'Education, fév. 1927.

— L'Ecole active. Genève : Forum 1929, pp. 6, 70, 128, 137, 164, 165, 166, 173, 203.

— La Pratique de l'Ecole Active. Genève : Forum 1929, pp. 20, 21, 30, 63, 64, 101, 105, 123.

FONTÈGNE. — Manualisme et Education, Chap. IX. Lib. de l'Enseignement technique. Paris, 1923.

HANDSCHY, HARRIED, WELD. — Educational Theories of Cardinal Newman and John Dewey. Education, Nov. 1928, XLIX, 1929-137.

Principle of Character Development in the Philosophy of John Dewey. Religions Education, Feb. 1929.

HENNING, Paul. — Die Weltanschaulichen Grundlagen von John Deweys Erziehungstheorie. Leipzig 1928 (Bielefeld : G. Mulot & Co.)

- HILKER, FRANZ. — Pädagogische Amerikafahrt. Pädagogisches Zentsalblath, 1928, 8 Jahrgang, Helt 9, Seite 529.
- John Dewey, the man and his Philosophy. Addresses delivered in New York in celebration of his Seventieth Birthday. Cambridge Haward University Press, 1930.
- KILPATRICK, William Heard. — Remarks at the Unveiling of Dr. Dewey's Bust. School and Society, 22 Dec. 1928, XXVIII, 778-780.
- LUDWIG, FR. — Moderne Schulreformer : John Dewey. Monistische Jahrhundert, 1915, p. 97.
- LUZURIAGA, LORENZO. — La pedagogia de Dewey : la educación por la acción. El sol 22 Apr. 1918.
- McMANIS John T. — Ella Flagg Young and a Half Ceturty of the Chicago Public School. Chicago : A.C. McClurg & Co. 1916, pp. 101-122.
- NAUMBERG, Margaret. — A Chalenge to John Dewey. Survey, 15 sept. 1928, LX 598-600.
- NÜCHTER, FR. — Von der individualistischen zur sozialen Demokratie ein Problem der amerikaischen Pädagogik : John Deweys Soziale Pädagogik. Jahrbuch des Verenes für Wissenschaftliche Pädagogik, XLVII (1915) 15-74.
- O'HARA, James Henry. — The limitations of the Educational theory of John Dewey, Washington, D.C. 1929.
- PRANTIL, RUDOLF. — Dewey als Pädagog Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2, 3, 4, 1925.
- ROL. CHUNGIL YHAN. — The true Function of Education in Social Adjustmet ; a comparative Estimate and Criticisme of the Educational Teachings of Confucius and the Philosophy of John Dewey, with a view to evolving a project for a systeme of National Education which will meet the Needs of Korea. Lincoln, Neb. 1927.
- RUGG, HAROLD and SHUMAKER, ANN. — The Child-Centered School, an Appraisal of the New Education, Yonkers, N. Y. ; World Book Company. 1928.
- SCHNEIDER, HERBERT WALLACE. — John Dewey and His Influence. New Era (London), Jan. 1921, II, 136-140.
- SLOSSON, EDWIN EMERY. — John Dewey : Teacher of teachers. Independant, 26 Mar. 1917, L XXXIX 514-544.

Young, ELLA FLAGG. — Some Types of Modern Educational theory. Chicago ; the University of Chicago Press, 1902.
The Philosophy of Education, 1895-1902, John Dewey, pp. 53-57.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS	5
John Dewey : L'Homme et son Œuvre	7

PREMIERE PARTIE

Fondements philosophiques de la Doctrine pédagogique de John Dewey	41
---	----

CHAPITRE PREMIER. — <i>La théorie de la connaissance</i> ..	53
---	----

I. L'origine et la fonction de la connaissance.....	55
II. Les différents aspects de l'acte de connaître....	63
III. La Théorie instrumentaliste de la vérité	70
IV. Les conséquences de la théorie instrumentaliste de la connaissance	74

CHAPITRE II. — <i>La théorie de la morale</i>	81
---	----

I. La Situation morale	82
II. Les différents aspects de l'acte moral.....	84
III. Le caractère et la conduite	88
IV. La connaissance morale	94
V. L'autorité morale	99

DEUXIEME PARTIE

La doctrine Pédagogique de John Dewey.	107
---	-----

CHAPITRE III. — <i>La Science de l'éducation : Sa nature et ses sources</i>	109
---	-----

I. La nature de la science de l'éducation.....	109
1) En quel sens l'éducation est-elle une science ?	109
2) La formation de la science de l'éducation....	116
3) La fonction de la science de l'éducation dans la pratique éducative	120
II. Les sources de la science de l'éducation	124
1. La pratique de l'éducation comme source....	125
2. Les sources Scientifiques	126
1) La Philosophie de l'éducation.....	127
2) La Psychologie	129
3) La Sociologie	133
III. Conclusion	135

CHAPITRE IV. — <i>La définition de l'éducation</i>	137
I. L'éducation définie du point de vue social.....	137
II. L'éducation définie du point de vue de l'individu	146
III. L'idée de la croissance.....	149
CHAPITRE V. — <i>Critiques des conceptions courantes de l'éducation</i>	153
I. L'éducation comme préparation à la vie	153
II. L'éducation comme déploiement	157
III. L'éducation comme culture formelle des facultés	162
IV. L'éducation comme formation	167
V. L'éducation comme récapitulation et rétrospection	169
CHAPITRE VI. — <i>L'idéal démocratique de l'éducation</i> ..	175
I. Le critérium de la société	175
II. L'idéal démocratique	181
CHAPITRE VII. — <i>Les matières d'étude dans l'éducation</i>	186
I. La nature des matières d'étude.....	186
II. La signification du jeu et du travail manuel, de la géographie et de l'histoire, et de la science dans les programmes scolaires	196
III. La valeur éducative des études scolaires	201
CHAPITRE VIII. — <i>Le problème de la méthode</i>	207
I. Considérations générales	208
II. Méthode de l'instruction et méthode de la discipline morale	222
CHAPITRE IX. — <i>L'influence de Dewey sur l'éducation aux Etats-Unis et à l'étranger</i>	233
I. Son influence sur l'éducation aux Etats-Unis....	234
II. Son influence sur l'éducation à l'étranger	241
APPENDICE. — <i>Le Credo pédagogique de John Dewey (Traduction)</i>	255
BIBLIOGRAPHIE	273

